

# Modèles européens de bonnes pratiques dans l'enseignement et la formation professionnels

Participation des apprenants avec BEP/handicaps à l'EFP





# **Modèles européens de bonnes pratiques dans l'enseignement et la formation professionnels**

**Participation des apprenants avec BEP/handicaps à l'EFP**



L'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (l'Agence) est une organisation indépendante et autonome, financée par ses pays membres et les institutions de l'Union européenne (Commission et Parlement européens).

Les opinions exprimées dans ce document sont le fait d'individus et ne représentent pas nécessairement la position officielle de l'Agence, de ses pays membres ni de la Commission européenne. La Commission européenne ne peut être tenue pour responsable de l'usage des informations contenues dans ce document.

Rédacteurs : Mary Kyriazopoulou et Harald Weber, personnel de l'Agence.

Il est autorisé de reproduire des passages de ce document à condition d'en indiquer clairement la source. Ce rapport doit être référencé comme suit : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2013. *Modèles européens de bonnes pratiques dans l'enseignement et la formation professionnels – Participation des apprenants avec BEP/handicaps à l'EPF*. Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers.

Ce rapport existe en formats électroniques entièrement manipulables et dans 22 langues afin de faciliter l'accès à l'information. Vous trouverez les versions électroniques de ce rapport sur le site Web de l'Agence :

[www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

ISBN : 978-87-7110-447-9 (version électronique)

ISBN : 978-87-7110-425-7 (version imprimée)

© **European Agency for Development in Special Needs Education 2013**

Secrétariat  
Østre Stationsvej 33  
DK-5000 Odense C Danemark  
Tél : +45 64 41 00 20  
[secretariat@european-agency.org](mailto:secretariat@european-agency.org)

Bureau de Bruxelles  
3 Avenue Palmerston  
BE-1000 Bruxelles Belgique  
Tél : +32 2 280 33 59  
[brussels.office@european-agency.org](mailto:brussels.office@european-agency.org)

[www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)



Ce document a pu être publié grâce au soutien de la Commission européenne. Le contenu de cette publication n'engage sur l'auteur et la Commission ne peut être tenue pour responsable de l'usage des informations contenues dans ce document.



## TABLE DES MATIÈRES

<b>1. AVANT-PROPOS</b> .....	<b>5</b>
<b>2. NOTE DE SYNTHÈSE</b> .....	<b>7</b>
<b>3. INTRODUCTION</b> .....	<b>11</b>
<b>4. ÉLABORATION ET MÉTHODOLOGIE DU PROJET</b> .....	<b>13</b>
Étapes du processus d'analyse .....	13
<i>Étape 1 : Sélection des exemples</i> .....	13
<i>Étape 2 : Visites d'étude</i> .....	13
<i>Étape 3 : Analyse de la pratique</i> .....	14
Limites .....	16
<b>5. ANALYSE, RÉSULTATS ET RECOMMANDATIONS</b> .....	<b>19</b>
5.1 Modèle de gestion des établissements d'EFPP .....	23
5.1.1 <i>Équipe dirigeante scolaire/institutionnelle d'EFPP</i> .....	23
5.1.2 <i>Gestion des équipes pluridisciplinaires</i> .....	24
5.2 Modèle d'enseignement et de formation professionnels .....	25
5.2.1 <i>Approches centrées sur les apprenants</i> .....	25
5.2.2 <i>Utilisation de plans individuels pour l'enseignement, l'apprentissage, la formation et la transition</i> .....	27
5.2.3 <i>Stratégie visant à réduire le décrochage scolaire</i> .....	29
5.2.4 <i>Adéquation des besoins du marché du travail en matière de compétences avec les qualifications des apprenants</i> .....	30
5.3 Modèle des apprenants .....	31
5.3.1 <i>Se concentrer sur les capacités des apprenants</i> .....	31
5.3.2 <i>Harmoniser les opportunités de travail et les souhaits et attentes individuels des apprenants</i> .....	33
5.3.3 <i>Avoir établi des structures de coopération avec les entreprises locales pour la formation pratique et/ou l'embauche après obtention du diplôme</i> .....	34
5.4 Modèle du marché du travail .....	35
5.4.1 <i>Préserver les relations avec les employeurs/entreprises locaux pour la formation pratique et des opportunités d'embauche sur la base de la confiance et des expériences passées</i> .....	35
5.4.2 <i>Accompagner les apprenants et les employeurs durant la phase de transition vers le marché libre du travail</i> .....	36
5.4.3 <i>Prévoir des activités de suivi pour maintenir les emplois des apprenants dans les entreprises</i> .....	37
<b>6. DISCUSSION</b> .....	<b>39</b>
Commentaires sur d'autres facteurs pertinents .....	39
Propositions relatives aux catégories de résultats .....	42



---

Propositions relatives à l'utilisation des résultats .....	44
<b>ANNEXE 1 LISTE DES EXPERTS.....</b>	<b>45</b>
<b>ANNEXE 2 LISTE DES APPORTS, STRUCTURES ET FACTEURS IDENTIFIES .....</b>	<b>47</b>
<b>ANNEXE 3 PRESENTATION DES FACTEURS DANS CHACUN DES QUATRE MODELES .....</b>	<b>56</b>



## 1. AVANT-PROPOS

Le projet intitulé « Enseignement et formation professionnels (EFP) : Politiques et pratiques dans le domaine des besoins éducatifs particuliers » a identifié et étudié les aspects fondamentaux de l'Enseignement et de la formation professionnels pour les apprenants avec besoins éducatifs particuliers BEP/handicaps, âgés de 14 à 25 ans, présentant un lien évident avec les opportunités d'emploi. Notamment, le projet a analysé « **ce qui marche** » dans l'EFP pour les apprenants avec BEP/handicaps, « **pourquoi ça marche** » et « **comment ça marche** ».

Plus de 50 experts ont participé aux activités du projet, provenant de 26 pays : Allemagne, Autriche, Belgique, Chypre, Danemark, Espagne, Estonie, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Malte, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République tchèque, Royaume-Uni, Slovaquie, Suède et Suisse. Forts de leurs expertise et compétences, ils ont pu apporter une précieuse contribution aux réflexions et discussions pendant les réunions liées au projet, ainsi qu'au développement de la méthodologie et aux principales conclusions du projet. (Pour connaître la liste des participants, veuillez-vous reporter à l'Annexe 1.)

Le projet a bénéficié du soutien d'un Groupe consultatif constitué de représentants de l'Agence. Durant tout le projet, un Groupe consultatif élargi a également rencontré des représentants de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et du Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop) afin d'être cohérents avec les autres initiatives européennes et internationales dans ce domaine.

Le projet d'EFP a produit plusieurs documents, tous disponibles sur le site Web du projet : <http://www.european-agency.org/agency-projects/vocational-education-and-training>.

À savoir :

- **Une analyse des travaux antérieurs**, fournissant le cadre conceptuel du projet et comprenant une analyse des travaux de recherche internationaux antérieurs sur les thèmes du projet ;
- **Des rapports par pays**, fournissant des informations sur le système général de l'Enseignement et de la formation professionnels (EFP) ainsi que sur le système d'EFP pour les apprenants avec BEP/handicaps dans les pays participants ;
- **Un compte-rendu résumé** sur « l'état de l'art en Europe » concernant les politiques et les pratiques dans le domaine de l'EFP pour les apprenants avec BEP/handicaps ;
- **Des rapports de visites d'étude**, avec des informations détaillées sur les 28 analyses des pratiques d'EFP.

Il existe un autre document qui est le rapport sur les Modèles européens dans l'EFP, élaboré à la suite d'une analyse cohérente et exhaustive des 28 pratiques d'EFP, examiné au cours du projet. Ce rapport met en lumière des similitudes et des différences dans les exemples d'EFP qui ont réussi et donne des recommandations visant à améliorer les résultats des systèmes d'EFP des pays dans des domaines en particulier. Ce rapport est complété par un document qui détaille la méthodologie employée dans le projet pour



analyser les atouts des visites d'étude et pour mettre en place le modèle du système d'EFP, également disponible sur le site Web du projet.

**Cor Meijer**

Directeur

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers



## 2. NOTE DE SYNTHÈSE

Le projet d'Enseignement et de formation professionnels (EFP) a étudié en détails les facteurs clés de l'EFP pour les apprenants avec besoins éducatifs particuliers (BEP)/handicaps présentant un lien évident avec les opportunités d'emplois. Bien que le projet ait examiné le contenu des programmes d'EFP, il est principalement axé sur les atouts de l'EFP par rapport au marché du travail.

L'atout fondamental mis en valeur pendant l'analyse du projet est le suivant : ce qui est une bonne pratique efficace pour les apprenants avec BEP/handicaps dans l'EFP et dans la transition vers la vie active est une bonne pratique pour *tous* les apprenants. En conséquence, les recommandations fondées sur les conclusions de ce projet seront également utiles dans l'EFP et dans la transition vers la vie active pour tous les apprenants.

Ces recommandations ont été mises au point en vue d'améliorer les résultats des systèmes d'EFP des pays dans des domaines particuliers. Quatre domaines ont été observés et identifiés parmi les 28 exemples de visites d'étude sur lesquels reposent les conclusions du projet. Ces domaines sont appelés *modèles (patterns)* au sein du projet. Dans ces modèles, les points suivants où les systèmes d'EFP doivent encore être améliorés ont été identifiés :

### *Modèle de gestion des établissements d'EFP*

- L'équipe dirigeante des établissements scolaires/EFP a besoin de mettre en place une politique inclusive où les différences entre les apprenants sont considérées comme étant une part « normale » de la culture éducative, et de créer une ambiance de motivation et d'engagement. Une équipe dirigeante efficace sera « répartie », en s'éloignant progressivement d'une approche descendante au profit du travail en équipes et d'une résolution collaborative des problèmes.
- Les équipes pluridisciplinaires ayant des rôles clairs doivent adopter une approche de travail en équipes et coopérer en s'aidant d'une bonne communication interne (coaching par un pair, discussions informelles, résolution collaborative des problèmes, etc.) et d'une communication externe avec les autres services.

### *Modèle d'enseignement et de formation professionnels*

- Les approches centrées sur les apprenants par rapport à la planification, à l'établissement des objectifs et à l'élaboration des cursus doivent être utilisées dans les processus d'apprentissage de l'EFP, de sorte que les cursus, les méthodes et supports pédagogiques, les méthodes d'évaluation et les objectifs soient adaptés aux besoins de chacun.
- Le processus d'apprentissage doit faire appel à des approches flexibles qui prévoient l'élaboration et la mise en place de plans individuels. Un bon plan fournit des informations utiles et se fonde sur le travail d'une équipe pluridisciplinaire. C'est un document vivant et facile à utiliser qui est régulièrement révisé par toutes les personnes concernées. Les apprenants sont impliqués dès le début du processus de planification individuelle et leurs opinions sont entendues de bout en bout.
- Les établissements scolaires/d'EFP ont besoin d'entreprendre une action éducative préventive contre les décrochages scolaires en étroite collaboration avec les



services sociaux locaux et de prendre les mesures nécessaires pour que les apprenants qui se désengagent trouvent de nouvelles alternatives.

- Les programmes/cours d'EFP doivent être révisés périodiquement, en interne (par ex. en les validant par rapport à de récentes analyses du marché du travail) et/ou en externe (par ex. agences nationales) afin de les adapter aux besoins actuels et futurs en matière de compétences.

#### *Modèle des apprenants*

- Tout le personnel doit placer les aptitudes des apprenants au centre de ses stratégies et voir les opportunités plutôt que les défis. Il doit se concentrer sur ce que les apprenants « peuvent » faire et non sur ce qu'ils « ne peuvent pas » faire et s'arranger pour que les apprenants se sentent plus confiants et sûrs d'eux.
- L'EFP et la transition vers le marché libre du travail ne risquent pas de réussir si les souhaits et attentes de chacun des apprenants sont négligés. Ces souhaits et attentes doivent être respectés et se refléter dans chaque étape du processus de transition.
- Les établissements d'EFP doivent développer des structures de partenariat et de mise en réseau avec un pool d'employeurs locaux pour une coopération étroite en ce qui concerne la formation pratique supervisée des apprenants et leur facilité à trouver un emploi une fois diplômés.

#### *Modèle du marché du travail*

- Les établissements scolaires/d'EFP ont besoin d'établir et de maintenir de solides relations avec les employeurs locaux dans le temps. Ces relations reposent sur la confiance grandissante des entreprises dans l'accompagnement qu'ils vont recevoir à chaque fois que nécessaire durant le processus.
- Le passage du monde de l'enseignement à celui du travail doit être assorti d'un accompagnement adéquat durant la phase de transition. Les conseillers d'orientation doivent informer les apprenants des possibilités d'emploi, les aider à proposer leurs candidatures, informer et accompagner les employeurs et faciliter le contact entre les deux parties.
- Pour réussir une phase de transition qui se traduise par des emplois durables sur le marché libre du travail, il convient de mettre en place des activités de suivi assurées par du personnel compétent aussi longtemps que nécessaire, pour répondre aux besoins des jeunes diplômés et des employeurs.

Le projet a mis au point un modèle de système d'EFP fondé sur les résultats des visites d'étude afin de formuler des recommandations qui respectent la complexité des systèmes d'EFP. L'utilisation d'un modèle de système d'EFP pour développer des recommandations ajoute de la valeur en :

- Identifiant tous les principaux facteurs qui influencent le point en question ;
- Mettant en lumière l'impact que tout changement pourrait avoir sur les autres parties du système d'EFP ;
- Suggérant où cibler les mesures pour être les plus efficaces.

Ce modèle de système d'EFP repose sur les résultats d'une analyse de 28 pratiques d'EFP qui ont donné de bons résultats dans 26 pays d'Europe, sélectionnées selon divers



---

critères convenus par les participants au projet. De petites équipes d'experts ont visité chacun de ces sites et ont noué le dialogue avec les parties prenantes et les partenaires locaux. Le projet vise en particulier à extraire les similitudes et les différences dans des systèmes d'EFP qui fonctionnent avec les personnes avec BEP/handicaps. De nombreux facteurs qui à la fois favorisaient et gênaient la pratique ont été identifiés lors de ces visites. Ils ont ensuite été réduits et transformés en une série de 68 facteurs de réussite.

Lors de la conférence sur l'EFP réalisée dans le cadre du projet, qui s'est tenue à Chypre en novembre 2012, des experts ont discuté de ces facteurs de réussite en vue de mettre en exergue leur pertinence et leur interconnexion. Une analyse plus approfondie a été menée pour explorer les *raisons pour lesquelles* certains facteurs apparaissent ensemble et quelles en sont les implications pour les recommandations du projet.





### 3. INTRODUCTION

Ce rapport a pour finalité de présenter plusieurs modèles de pratiques d'EFP couronnées de succès pour les apprenants avec BEP/handicaps. Elles ont été définies dans l'analyse du projet et constituent une base aux recommandations visant à améliorer la performance des systèmes d'EFP dans certains domaines. Ce rapport présente également brièvement le cadre et les différentes étapes d'analyse utilisées dans le projet EFP.

Ce projet triennal de l'Agence (2010–2012) sur le thème « Enseignement et formation professionnels : Politiques et pratiques dans le domaine des besoins éducatifs particuliers » a été lancé par les pays membres de l'Agence qui reconnaissaient que l'EFP était une priorité nécessitant davantage de recherche aux niveaux national et européen.<sup>1</sup>

Le Conseil des ministres a également fait de l'EFP une priorité, en déclarant que chaque citoyen doit posséder les compétences nécessaires pour vivre et travailler dans la nouvelle société de l'information et qu'il fallait prêter une attention particulière aux personnes handicapées (Conseil européen de Lisbonne, 2000 ; voir note 2 ci-dessous). En conséquence, plusieurs documents officiels<sup>2</sup> ont mis en exergue la question de l'EFP dans le cas des apprenants avec BEP/handicaps.

On peut résumer les principaux messages comme suit :

- L'EFP devrait être équitable et efficace.
- Le développement d'un EFP de grande qualité est indispensable et fait partie intégrante de la stratégie de Lisbonne, notamment en ce qui concerne la promotion de l'inclusion sociale.
- L'EFP devrait être abordé dans toutes les couches de la population, en proposant des voies attrayantes et stimulantes à ceux qui présentent un fort potentiel, tout en s'adressant en même temps à ceux menacés d'échec scolaire et d'exclusion du marché du travail, comme par exemple les individus avec BEP.
- Les données officielles montrent que les personnes handicapées sont toujours exclues de manière disproportionnée du marché du travail. Par ailleurs, les individus présentant des difficultés d'apprentissage ou des déficiences intellectuelles ont encore moins de chance de trouver du travail que ceux souffrant de handicaps physiques.
- L'exclusion des personnes handicapées du marché du travail est un grave problème du point de vue de l'égalité des chances. Les pays devraient se fixer comme priorité d'atteindre de meilleurs résultats pour, entre autres, les apprenants avec des besoins particuliers, de promouvoir l'apprentissage personnalisé grâce à

---

<sup>1</sup> Le projet s'est fondé sur les principales conclusions de deux projets de l'Agence : « Transition école/emploi » et « Plans individuels de transition école/emploi », ainsi que sur celles des projets et recherches connexes.

<sup>2</sup> Notamment lors du Conseil européen de Lisbonne, mars 2000 ; *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training*, novembre 2002 ; *Draft Conclusions of the Council and the Representatives of the Governments of the Member States*, octobre 2004 ; *Communiqué of the European Ministers of Vocational Education and Training*, décembre 2006 ; *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Delivering lifelong learning for knowledge, creativity and innovation*, novembre 2007 and *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – New Skills for New Jobs – Anticipating and matching labour market and skills needs*, décembre 2008.



un accompagnement adapté et à des services bien coordonnés, d'intégrer les services dans la scolarisation en milieu ordinaire et de prévoir des filières vers l'éducation post obligatoire et la formation complémentaire.

La finalité de ce projet et l'analyse des pratiques de l'EFP étaient d'investiguer et d'identifier les principaux aspects des programmes d'EFP pour les apprenants avec BEP/handicaps âgés de 14 à 25 ans, présentant un lien évident avec les opportunités d'emploi. Notamment, le projet a étudié « ce qui marchait » dans l'EFP pour les apprenants avec BEP/handicaps, « pourquoi cela marchait » et « comment cela marchait ». Bien que le projet ait examiné le contenu des programmes de l'EFP, il porte principalement sur les résultats de l'EFP vis-à-vis du marché du travail.

Ce rapport est structuré comme suit : après l'avant-propos de la section 1, la note de synthèse de la section 2 et la présente introduction (section 3), la section 4 donne une vue d'ensemble de l'élaboration et de la méthodologie de l'analyse des pratiques de l'EFP qui ont contribué à atteindre les objectifs de ce projet. La section 5 présente l'analyse et les principaux résultats et décrit quatre modèles qui ont été observés dans les visites d'étude avec les recommandations correspondantes. La section 6 traite de certaines conclusions plus approfondies de l'analyse du projet. La liste des facteurs identifiés pendant les visites d'étude et répartis au sein des quatre modèles se trouve en Annexes 2 et 3, tandis que la liste des experts ayant participé au projet est en Annexe 1.



## 4. ÉLABORATION ET MÉTHODOLOGIE DU PROJET

En vue d'effectuer une analyse des pratiques de l'EFP dans 26 pays, les pays membres de l'Agence qui participent se sont mis d'accord sur une méthodologie et un cadre communs pour garantir la validité, l'homogénéité et l'efficacité de l'approche du projet et l'analyse ultérieure. Les participants au projet ont chargé de petites équipes d'experts de visiter chacun des pays dans le but d'examiner des exemples individuels d'EFP pour les apprenants avec BEP/handicaps et d'analyser les résultats des visites d'étude individuelles.

L'objet des visites d'étude et de l'analyse finale était d'identifier et d'enquêter sur les principaux aspects de l'EFP pour apprenants avec BEP/handicaps âgés de 14 à 25 ans, présentant un lien évident avec les opportunités d'emplois. Notamment, l'objectif n'était pas seulement de comprendre **ce qui marche**, mais également d'avoir une meilleure compréhension de **pourquoi ça marche** et de **comment ça marche**. Les experts devaient s'intéresser principalement au contenu des programmes d'EFP, aux environnements dans lesquels ces programmes étaient appliqués et aux principaux résultats de l'EFP sur le marché du travail.

### Étapes du processus d'analyse

#### **Étape 1 : Sélection des exemples**

La première étape du processus comprenait la sélection d'exemples de programmes d'EFP nationaux/locaux concluants pour des apprenants avec BEP/handicaps dans chaque pays participant. Cette sélection reposait sur plusieurs critères mis en avant par les experts durant la réunion de lancement du projet, y compris la condition selon laquelle tous les exemples devraient clairement refléter une approche *inclusive* de l'EFP pour les apprenants avec BEP/handicaps.

En ce qui concerne cette approche inclusive, les différences entre les divers systèmes d'EFP des pays participants doivent être prises en compte. Il est devenu évident que certains des exemples faisaient référence à des programmes de formation séparés pour les apprenants avec BEP/handicaps. Néanmoins, il a été convenu que, outre l'importance de l'inclusion, il faudrait également tenir compte des résultats des programmes d'EFP, c.-à-d. dans quelle mesure les programmes préparent les apprenants à trouver un emploi sur le marché libre du travail. C'est la raison pour laquelle, certains programmes séparés ont été inclus.

#### **Étape 2 : Visites d'étude**

L'objet de l'analyse pratique était d'explorer les facteurs qui pourraient avoir un impact positif ou négatif sur les processus de l'EFP et sur les résultats pour les apprenants avec BEP/handicaps à titre individuel. Le processus peut également viser à examiner les interactions entre différents facteurs, car certains peuvent être essentiels tandis que d'autres pourraient être contradictoires ou mutuellement exclusifs.

Le programme de visites d'étude, qui a duré de novembre 2010 à juin 2012, comprenait 28 visites d'étude<sup>3</sup> d'exemples d'EFP sélectionnés. Deux ou trois experts issus des pays participants ont rejoint chacune des visites d'étude accompagnés d'un membre du

---

<sup>3</sup> Au Royaume-Uni, des sites ont été visités en Angleterre, en Irlande du Nord et au Pays de Galles.



personnel de l'Agence, de parties prenantes concernées et de partenaires locaux, en rapport avec le programme EFP hôte.

La tâche des experts consistait à mieux comprendre chaque exemple d'EFP, à se familiariser eux-mêmes avec et à enquêter sur les facteurs qui semblent faciliter aussi bien la manière dont l'EFP est réalisé que les résultats de chaque processus d'EFP particulier.

Les visites d'étude comprenaient trois parties interdépendantes et de même importance :

1. Réunion avec les parties prenantes concernées.

But : présentation du projet et discussion avec les différentes parties prenantes du processus d'EFP en vue de collecter des informations d'horizons divers (par ex. fournisseurs de services, chefs d'établissement, enseignants/formateurs, autres professionnels, représentants de jeunes apprenants, représentants des familles, employeurs locaux, financiers, décideurs locaux, ONG, etc.).

2. Visite du site du programme d'EFP.

But : visite du site, y compris activités locales et discussion avec les professionnels et les jeunes apprenants afin de mieux comprendre le programme d'EFP et les principaux résultats sur le marché du travail. Cette étape comportait également des visites dans des entreprises locales et des discussions avec des employeurs et de jeunes apprenants qui effectuaient leur stage pratique et/ou avaient un travail une fois diplômés.

3. Réunion des experts pour discuter et consolider les observations.

But : discussion centrée sur les informations fournies au sujet du projet d'EFP, visite du projet et discussion avec les parties prenantes concernées.

### **Étape 3 : Analyse de la pratique**

La dernière étape consistait en une analyse cohérente et exhaustive des visites d'étude individuelles et en l'identification de questions qui collectivement apportent de la valeur ajoutée à cette étude paneuropéenne. Chaque exemple individuel a été analysé le dernier jour de chaque visite d'étude. Les 28 résultats individuels ont ensuite été analysés pour extraire les points communs et les différences eu égard à *pourquoi* l'exemple est concluant. Les expériences des experts des projets précédents, ainsi que l'analyse des travaux antérieurs, avaient déjà identifié de nombreux facteurs comme étant propices à un EFP couronné de succès pour les apprenants avec BEP/handicaps. Une forme d'analyse aurait pu en conséquence être d'étudier les 28 exemples par rapport à une liste de « facteurs de réussite » donnée, sorte de *checklist*. Toutefois, les experts du projet ont décidé de mener les analyses individuelles sans utiliser cette série de facteurs de réussite potentiels. Au lieu de cela une liste complètement nouvelle de facteurs a été produite.

Les équipes des visites d'étude ont déterminé un grand nombre de facteurs qui peuvent à la fois favoriser et gêner une pratique efficace. À l'aide d'un processus itératif, ceux-ci ont été réduits et transformés en une série de 68 facteurs de réussite.<sup>4</sup> Certains d'entre eux ont été observés dans nombre des exemples visités, c.-à-d. très fréquemment. Il semble que ces facteurs très fréquents soient communs à beaucoup d'exemples et ce en dépit des contextes économique, politique, culturel ou autres. En conséquence, ils étaient

---

<sup>4</sup> Une description détaillée de la méthodologie et des résultats intermédiaires existe en version électronique se trouve sur le site de l'Agence : <http://www.european-agency.org/agency-projects/vocational-education-and-training>



particulièrement intéressants pour l'analyse ultérieure qui visait à élaborer des recommandations qui soient applicables et utiles dans de nombreux contextes différents. Vous trouverez une liste de ces 68 facteurs à l'Annexe 2.

A la conférence sur l'EFPP qui s'est tenue à Chypre en novembre 2012, les experts ont discuté de ces facteurs et mis en exergue leur pertinence et leur interconnexion. Les groupes de travail ont ensuite élaboré et documenté des explications à leur sujet.

Chaque facteur individuel identifié par le projet était déjà connu d'après les recherches et d'autres études antérieures et aussi d'après les propres expériences des experts. Les conclusions de la conférence indiquaient qu'au lieu d'entrer dans les détails de chaque facteur individuel, le projet devait comprendre pourquoi certains facteurs apparaissaient ensemble et en examiner les implications sur les recommandations à développer.

On peut constater que parfois des individus font de l'EFPP une réussite, en dépit de conditions difficiles, tandis que dans d'autres cas, lorsque les conditions semblent être optimales, l'EFPP ne connaît pas le succès escompté. En outre, à l'issue des visites on note que toute amélioration durable du système d'EFPP centrée sur des aspects uniques (par ex. aide financière des employeurs, systèmes de quota, accent mis sur la formation pratique, plans d'extension de l'EFPP) n'a qu'un impact limité sur la réussite en général.

Il semble que les systèmes éducatifs en général, et les systèmes d'EFPP en particulier, offrent un certain degré de complexité. Cette complexité doit être comprise afin de tirer des conclusions intéressantes et d'élaborer des recommandations efficaces.

Des systèmes complexes comme le système de l'EFPP comportent plusieurs éléments qui influencent ou s'influencent les uns les autres. Dans cet exemple, ces éléments sont les parties prenantes comme le personnel enseignant, les apprenants et les employeurs ; les organismes tels que les écoles, les entreprises et centres de ressources ; et des activités telles que l'orientation, l'enseignement, la prévention du décrochage scolaire, etc.

Au lieu d'essayer d'identifier tous les éléments des 28 systèmes d'EFPP observés dans les exemples et pour comprendre comment les éléments de chacun de ces systèmes s'influencent les uns les autres, le projet a tenté de réduire cette complexité inhérente en utilisant deux mesures particulières. Tout d'abord, seuls les éléments du système d'EFPP qui étaient considérés comme pertinents pour la réussite des exemples sont soumis à une autre analyse. Deuxièmement, en se concentrant sur les éléments qui apparaissent dans tous les exemples ou dans plusieurs d'entre eux, le projet a évité d'étudier les 28 systèmes d'EFPP individuellement. Au lieu de cela, il met les points communs de ces systèmes d'EFPP au premier plan. Naturellement, ceux appelés « facteurs de réussite très fréquents » satisfont les deux exigences : ils sont considérés comme pertinents et ils ont été observés dans la majorité des exemples. Afin d'établir un modèle de système d'EFPP qui comprenne ces facteurs de réussite, il était nécessaire de déterminer si et comment les facteurs s'influencent les uns les autres. Chaque facteur de réussite a été vérifié par rapport à chacun des autres facteurs à l'aide de méthodes statistiques et d'une évaluation faite par un groupe d'experts.

Le Groupe consultatif élargi du projet a déterminé si tout facteur de réussite A a un impact sur tout facteur de réussite B et si c'est le cas, si le degré d'impact est faible, moyen ou fort.

Le résultat de ce travail de groupe est un réseau de facteurs reliés entre eux qui établit un *modèle de système d'EFPP* qui reflète les principales caractéristiques des 28 sites visités. Ce modèle a été représenté dans un diagramme qui contient les facteurs de réussite très



fréquents, avec des flèches partant des facteurs qui influencent d'autres facteurs. Étant donné que ce diagramme est relativement complexe, seules les parties qui servent à tirer certaines conclusions seront incluses dans la section 5. Vous trouverez le diagramme complet dans le document Méthodologie du projet.

Au chapitre 5, ce modèle de système d'EFP a servi de point de départ aux recommandations du projet. Certaines parties de ce modèle de système d'EFP ont été utilisées tout d'abord pour réduire la complexité du modèle et deuxièmement pour remplacer les recommandations fondées sur des facteurs uniques par celles qui prennent en compte le contexte spécifique et les liens réciproques de chaque facteur au sein du modèle.

## Limites

L'approche adoptée dans ce projet peut faire preuve d'un certain parti pris qui doit être explicité afin de permettre au lecteur de mieux comprendre et interpréter les aboutissements en contexte.

Tout d'abord, les hôtes des visites d'étude du projet d'EFP savent à l'avance que leur exemple a été sélectionné parce qu'il est considéré comme un « bon exemple ». C'est la raison pour laquelle les présentations données et les enseignements tirés durant les visites étaient bien souvent centrés sur les aspects qui, pensait-on, devaient être les principaux facteurs de réussite. La durée de la visite sur le terrain (environ entre 1 jour et demi et 2 jours en moyenne) et la nécessité de voyager vers plusieurs destinations (par ex. ministères, écoles, entreprises) ont limité l'ampleur des enseignements. En conséquence, même si le projet donnera une vue d'ensemble des pratiques d'EFP qui fonctionnent en Europe, il n'apportera pas de réponses à toutes les questions qui risquent de se poser.

Deuxièmement, l'aspect pratique des visites d'étude portait sur l'établissement d'EFP et ses programmes d'EFP. En conséquence, d'autres facteurs – par exemple, le cadre politique spécifique ou les plans d'aide financière aux employeurs qui embauchent des apprenants avec BEP – n'étaient pas essentiels et donc sont moins évidents dans la série de facteurs de réussite. Tandis que tous les participants s'accordent à dire que ceux-ci et d'autres domaines sont également très pertinents, il a fallu s'arranger pour optimiser le temps limité des visites d'étude.

En outre, comme cela a été décrit dans la section précédente, plusieurs facteurs qui avaient été identifiés dans certaines visites d'étude n'ont pas été pris en considération au moment de créer le modèle de système. Même s'il était nécessaire de passer outre ces facteurs afin de trouver des points communs dans les différents cadres et environnements des exemples, les implications de cette décision doivent également être discutées. Les experts ont identifié chacun des 68 facteurs comme étant pertinent en lui-même, c.-à-d. que sa pertinence dans chaque exemple où il a été trouvé ne dépendait pas de sa fréquence pendant les visites d'étude. Si l'on se concentre sur les facteurs qui apparaissent dans la majorité des exemples, on risque d'exclure ceux-là mêmes qui sont essentiels aux approches innovantes, mais qui ne sont pas encore répandus ni une pratique courante dans l'EFP. Par conséquent, le projet a également analysé et discuté des facteurs qui ne relevaient pas du processus décrit précédemment d'élaborer un modèle de système d'EFP. Vous trouverez les conclusions de ces discussions dans la section 6 ainsi que d'autres conclusions. Il est recommandé de les prendre également en considération dans le contexte de la mise en place ou du maintien de l'EFP pour les apprenants avec BEP/handicaps.



Dans ce contexte, il est important de mettre en avant les nouvelles approches suivies dans certains pays sous la forme de centres de ressources. Ces centres permettent aux jeunes avec BEP/handicaps de mener des vies inclusives et d'être accompagnés dans tous les aspects de la vie. Les centres de ressources servent de catalyseur en rapprochant plusieurs secteurs différents, tels que les ministères de l'Éducation, de la Santé et de l'Emploi, les pouvoirs locaux, les entreprises, les associations de parents, etc. Ils développent une synergie entre les questions de formation, d'emploi, de logement et de citoyenneté. Ils comblent le fossé en assurant une transition progressive vers le secteur ordinaire pour ceux de 16 ans et plus et un accompagnement de spécialistes. Les centres de ressources responsabilisent les individus au-delà de l'assistance pratique immédiate et jouent un rôle clé dans les changements apportés au processus de prise de décision en ce qui concerne les opportunités pédagogiques et d'emploi sur le marché libre du travail.

Un autre aspect de la discussion porte sur la procédure d'analyse. Tandis que toutes les visites d'étude et la validation des facteurs pendant la conférence de Chypre ont été effectuées avec la participation de tous les experts (représentant aussi bien le niveau pratique que politique), l'établissement du modèle du système d'EFP reposait sur un groupe plus petit d'experts faisant parti du Groupe consultatif élargi constitué pour ce projet. Pour des raisons pratiques, la littérature spécialisée sur l'élaboration et l'analyse du système recommande, pour arriver à un accord, que ce travail soit réalisé par un plus petit groupe, à condition que toutes les perspectives pertinentes soient représentées. Toutefois, même si le modèle du système était établi par une petite équipe, les résultats de ce travail circulaient entre tous les experts pour une validation finale.





## 5. ANALYSE, RÉSULTATS ET RECOMMANDATIONS

Avant de commencer à construire un modèle de système d'EFP fondé sur les visites d'étude, il était nécessaire d'ajouter quelques éléments à la série des facteurs de réussite, qui jusqu'à présent se concentraient sur la structure, les contributions ou les aspects de l'EFP liés au processus. Créer un modèle pour le système complexe d'EFP, cependant, nécessite un but ultime avec lequel tous les éléments du système sont – ou devraient être – en phase. Dans ce projet, l'objectif est *un EFP couronné de succès et une transition vers le marché libre du travail pour les apprenants avec BEP/handicaps*. Beaucoup de facteurs de réussite y contribuent directement mais on a également observé dans les visites qu'il existait quelques facteurs dépendant des résultats qui sont, dans une certaine mesure, les conditions préalables de ce but principal. Si le système d'EFP n'arrive pas à respecter ne serait-ce qu'une seule de ces conditions préalables, le but ultime sera difficile à atteindre ou à maintenir.

Les facteurs suivants, discutés et acceptés par le Groupe consultatif du projet, ont donc été ajoutés à la liste des facteurs de réussite (les caractères entre parenthèses seront utilisés dans les diagrammes dans le présent chapitre pour faciliter les références) :

- (A) Confiance des apprenants en ce que les défis peuvent être surmontés ;
- (B) Adéquation des besoins du marché du travail en matière de compétences avec les compétences des apprenants ;
- (C) La confiance des employeurs qui pensent que les défis dus aux BEP/handicaps peuvent être relevés ;
- (D) Cas d'un poste vacant dans la zone géographique appropriée au moment où un apprenant cherche un emploi ;
- (E) Harmonisation des opportunités d'emplois avec les souhaits et les attentes individuels des apprenants ;
- (F) Un EFP réussi et une transition vers le marché libre du travail pour les apprenants avec BEP/handicaps.

Toute cette série de facteurs a ensuite été analysée par rapport à des liens de cause à effet. Le Groupe consultatif du projet élargi a examiné uniquement ces connexions potentielles pour lesquelles les visites d'étude avaient produit suffisamment de preuves. Elles ont été identifiées via le calcul des corrélations entre tous les facteurs. Dans l'analyse, le groupe a décidé s'il y avait une cause – un lien d'effet, développant ainsi un réseau complexe de facteurs interdépendants qui reflète la réalité des exemples d'EFP réussis observés dans les visites d'étude.

Selon le niveau d'influence qu'un facteur a sur d'autres facteurs ou du degré auquel un certain facteur est influencé par d'autres, on peut attribuer tous les facteurs à certaines catégories avec des caractéristiques distinctes. Par exemple, les facteurs qui sont influencés par quelques autres, mais qui ont une influence sur beaucoup d'autres facteurs (appelés facteurs *actifs*) peuvent potentiellement avoir un impact sur des pans plus larges du système. Ils sont par conséquent considérés comme un bon point de départ pour des interventions destinées à provoquer des changements dans le système de l'EFP. Les facteurs qui influencent à peine tout autre facteur (appelés facteurs *lents/absorbants*) auront une incidence quasi nulle sur le système. Par conséquent, ils ne devraient pas être prioritaires dans les interventions ; il est plutôt suggéré que ce type de facteur soit utilisé pour contrôler le système, par ex. en développant des indicateurs appropriés qui rendent



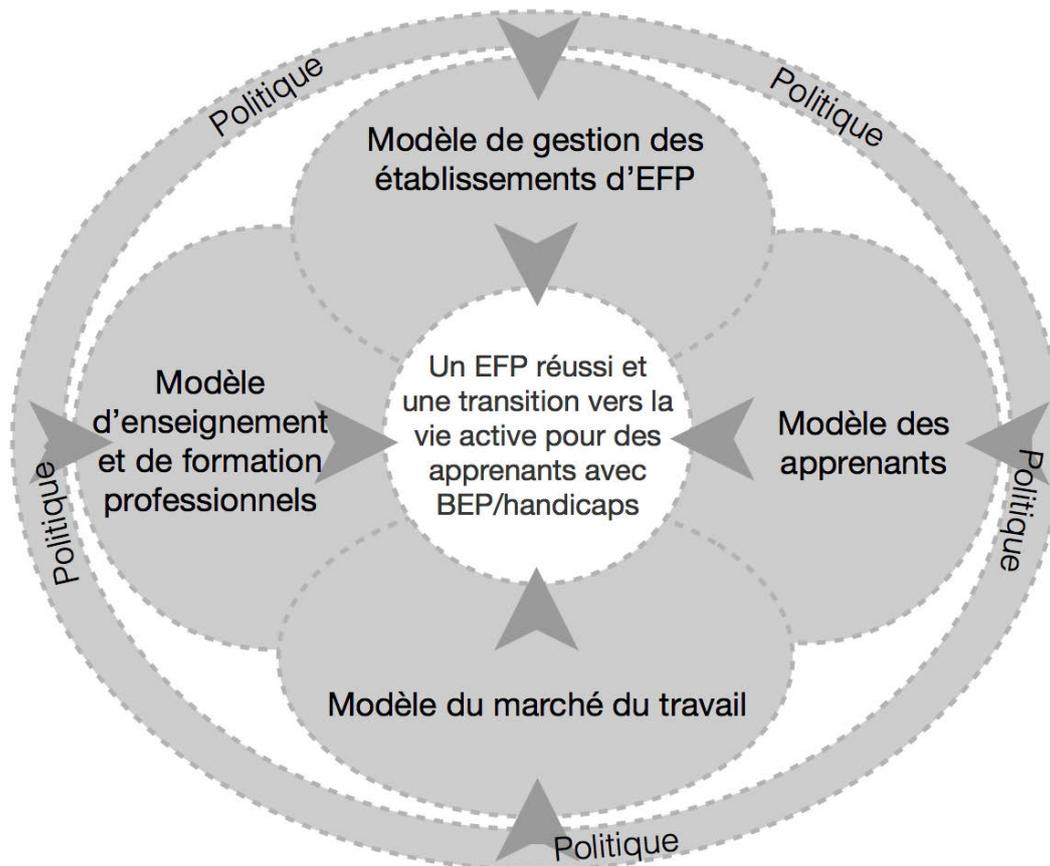
l'état de ce facteur visible. Ce type d'informations supplémentaires est utilisé pour rendre les recommandations efficaces et également – compte tenu des efforts nécessaires aux interventions d'amélioration du système – plus efficaces.

Différents groupes de parties prenantes (par ex. apprenants, personnel enseignant, employeurs) sont impliqués dans différentes parties de l'ensemble du système d'EFP et, en conséquence, seuls les facteurs qui appartiennent à la partie respective du système les concernent. Toutefois, le modèle du système d'EFP ne distingue pas encore les rôles des différentes parties prenantes. Par conséquent, l'étape suivante divise le modèle du système d'EFP en des parties appropriées en distinguant les quatre rôles de parties prenantes suivants :

- Responsables d'établissements d'EFP
- Personnel d'EFP
- Apprenants
- Employeurs actuels et futurs/représentants du marché du travail.

Ces parties procurent une vision simplifiée des liens réciproques entre les facteurs, propres à chaque rôle spécifique. Comme ces parties du modèle du système d'EFP représentent également des facteurs de réussite qui ont été observés à maintes reprises dans les visites d'étude, on les appelle des *modèles (patterns)*. L'Annexe 3 comprend un aperçu des facteurs qui appartiennent à chacun des quatre modèles.

Il convient de souligner que des facteurs peuvent apparaître ou appartenir à plusieurs de ces modèles. Par exemple, le facteur « *Ayant des équipes pluridisciplinaires* » apparaît dans le modèle de gestion des établissements d'EFP (parce que les équipes doivent être gérées), dans le modèle de l'enseignement et de la formation professionnels (parce que chaque membre des équipes contribue au processus pédagogique et de formation avec des compétences spécifiques) et dans le modèle des apprenants (parce que l'apprenant est confronté à plusieurs personnes qui sont responsables des différentes tâches ou matières du processus d'apprentissage).



**Figure 1 Modèles d'EFPP**

La Figure 1 représente les quatre modèles et comment ils contribuent à la réalisation de la finalité globale du système, c.-à-d. en garantissant un EFP réussi et une transition vers la vie active pour des apprenants avec BEP/handicaps. Le niveau politique, représenté par le cercle extérieur, peut avoir un impact sur les facteurs au sein des modèles. Les recommandations au niveau politique doivent s'assurer que les politiques s'harmonisent avec les facteurs correspondants de sorte que chaque modèle contribue de façon optimale à la finalité du système d'EFPP.

L'étape finale de l'analyse visait à identifier les domaines où les recommandations sont nécessaires pour améliorer les résultats du système de l'EFPP. Ces domaines sont mentionnés dans les discussions du dernier jour de chaque visite d'étude où les aspects qui, d'après les experts, devaient être davantage pris en compte, étaient mis en exergue. Les points suivants, liés aux facteurs de réussite respectifs au sein du modèle du système, ont été identifiés dans plusieurs des 28 exemples de visites d'étude :

*Modèle de gestion des établissements d'EFPP*

- Équipe dirigeante scolaire/institutionnelle d'EFPP ;
- Gestion des équipes pluridisciplinaires.

*Modèle d'enseignement et de formation professionnels*

- Approches axées sur les apprenants ;
- Utilisation de plans individuels pour l'éducation, l'apprentissage, la formation et la transition ;



- Stratégie de réduction du décrochage scolaire ;
- Adéquation des compétences requises pour le marché du travail avec celles des apprenants.

#### *Modèle des apprenants*

- Se concentrer sur les capacités des apprenants ;
- Adéquation des opportunités de travail avec les souhaits et attentes individuels des apprenants ;
- Établir des structures de coopération avec des entreprises locales pour promouvoir la formation pratique et/ou l'emploi après obtention du diplôme.

#### *Modèle du marché du travail*

- Sauvegarder des liens avec les employeurs/entreprises locaux pour des formations pratiques et des opportunités d'emploi fondés sur la confiance et les expériences passées ;
- Accompagner les apprenants et les employeurs durant la phase de transition vers le marché libre de l'emploi ;
- Proposer des activités de suivi afin de maintenir l'emploi des apprenants dans les entreprises.

Chacun des points susmentionnés sera analysé plus en détails dans les sections suivantes. L'analyse se concentre sur chacun des facteurs identifiés qui requiert davantage d'attention et sur tous les autres facteurs au sein du modèle qui soit ont une influence, soit sont directement influencés par ce facteur spécifique. Ces facteurs ciblés sont présentés dans des diagrammes.<sup>5</sup> À partir de cette analyse, des recommandations susceptibles d'améliorer le système sont faites pour chacun des facteurs sélectionnés.<sup>6</sup>

Certains facteurs ont une forte influence sur de nombreux autres facteurs. On les appelle des facteurs *actifs* et ils ont le potentiel d'avoir un impact sur l'ensemble du système. Prendre des mesures liées à ces facteurs actifs est par conséquent efficace. Les facteurs actifs sont marqués d'un [+] sur les figures. Certains autres facteurs à la fois influencent et sont influencés par de nombreux autres facteurs. On les appelle des facteurs *critiques*. Ils ont également un fort impact, or il faut faire attention si l'on change ces facteurs car cela peut avoir de nombreuses conséquences, tant souhaitables que non souhaitables. Les facteurs critiques sont marqués d'un [#] sur les figures du présent chapitre.

---

<sup>5</sup> Une flèche allant de A à B indique que A a un impact sur B. Les flèches en gras indiquent un fort impact.

<sup>6</sup> Pour faciliter la lecture, tous les facteurs sont référencés par un nombre ou un caractère sur les figures. Vous trouverez une liste de tous les facteurs (apport, structure et processus) à l'Annexe 2. Les facteurs supplémentaires de résultat sont listés à la section 5 de ce rapport.



## 5.1 Modèle de gestion des établissements d'EFP

### 5.1.1 Équipe dirigeante scolaire/institutionnelle d'EFP

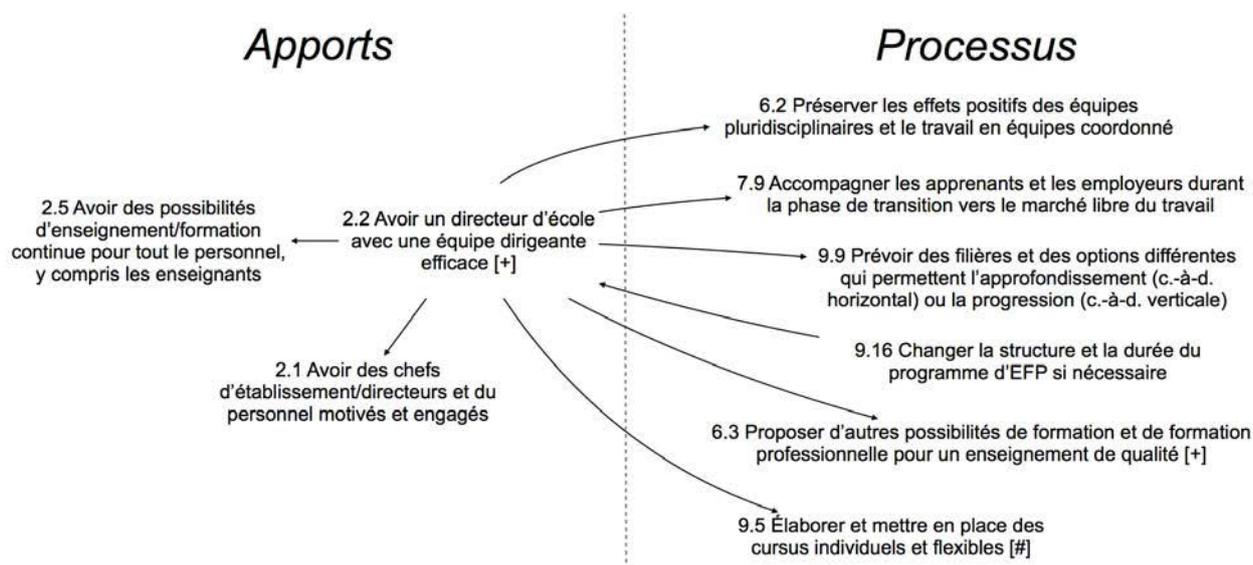


Figure 2 Équipe dirigeante scolaire/institutionnelle d'EFP

#### Description

Pour qu'une équipe dirigeante scolaire soit efficace, il faut des dirigeants flexibles et à même d'envisager l'avenir et de changer la structure et la durée du programme d'EFP en vue de répondre aux besoins des apprenants, le cas échéant. Des dirigeants efficaces devront également proposer des opportunités de perfectionnement professionnel à tout le personnel, y compris aux enseignants, pour un enseignement de qualité. Des dirigeants efficaces créent un environnement où tout le personnel est motivé et impliqué. Ils contribuent au développement et à la mise en place de programmes individuels et souples pour les apprenants, et s'efforcent de proposer diverses voies et options qui permettent l'approfondissement (c.-à-d. horizontal) ou la progression (c.-à-d. vertical) pour répondre aux besoins des apprenants. Une équipe dirigeante efficace protège les effets positifs des équipes pluridisciplinaires et du travail en équipes. Elle s'assure que les apprenants et les employeurs soient accompagnés durant la phase de transition vers le marché libre du travail.

#### Recommandations

L'équipe dirigeante scolaire doit développer une politique inclusive, où les différences parmi les apprenants sont considérées comme une partie « normale » de la culture pédagogique, et créer un environnement de motivation et d'engagement. Une équipe dirigeante efficace devra se « répartir », en abandonnant progressivement l'approche descendante au profit du travail en équipes et d'une résolution collaborative des problèmes.

Une équipe dirigeante scolaire efficace bénéficie de dirigeants capables d'envisager l'avenir et suffisamment flexibles pour changer la structure et la durée des programmes d'EFP pour répondre aux besoins des apprenants.



## 5.1.2 Gestion des équipes pluridisciplinaires

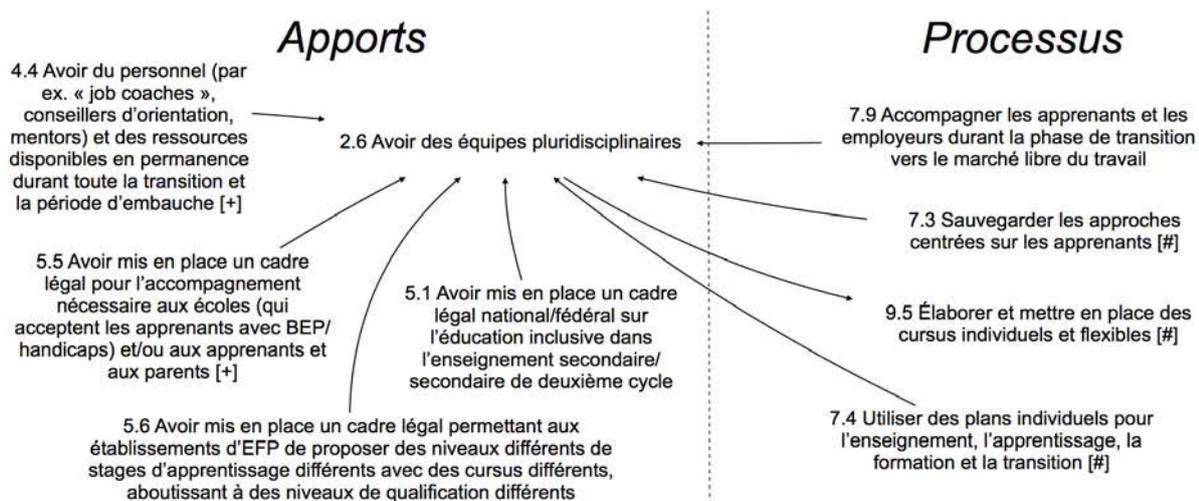


Figure 3 Gestion des équipes pluridisciplinaires

### Description

Les équipes pluridisciplinaires devraient avoir suffisamment de personnel (par ex. « job coaches », conseillers d'orientation, mentors, etc.) et de ressources disponibles en permanence durant toute la transition et la période d'emploi. Le recours à des plans individuels d'enseignement, d'apprentissage, de formation ou de transition, ainsi que le maintien des approches centrées sur les apprenants et l'accompagnement correspondant des apprenants et des employeurs durant la phase de transition vers le marché libre du travail, nécessitent dans tous les cas des équipes pluridisciplinaires. Ces équipes, en même temps, peuvent accompagner le développement et la mise en place de cursus individuels et flexibles.

Des équipes pluridisciplinaires efficaces et efficientes doivent être préservées par un cadre légal national/fédéral sur l'éducation inclusive dans l'enseignement secondaire/supérieur et pour assurer l'accompagnement nécessaire des écoles et/ou des apprenants et des parents. Ce cadre légal doit également permettre aux établissements d'EFP de proposer des niveaux de stages d'apprentissage différents avec des cursus différents, aboutissant à des niveaux de qualification différents.

### Recommandations

Des équipes pluridisciplinaires ayant des rôles clairs ont besoin d'adopter une approche de travail en équipes et de coopérer avec un niveau élevé de communication interne (coaching par les pairs, discussions informelles, une résolution des problèmes sur une base collaborative, etc.) et de communication externe avec les autres services.

Pour faciliter le travail des équipes pluridisciplinaires, il est conseillé d'avoir du personnel ayant des compétences et de l'expertise permettant de mettre en place des plans individuels, de sauvegarder les approches centrées sur les apprenants et d'accompagner les apprenants et les employeurs dans la phase de transition.

Le travail des équipes pluridisciplinaires a besoin d'être soutenu par un cadre légal clair national/fédéral sur l'éducation inclusive qui comporte :

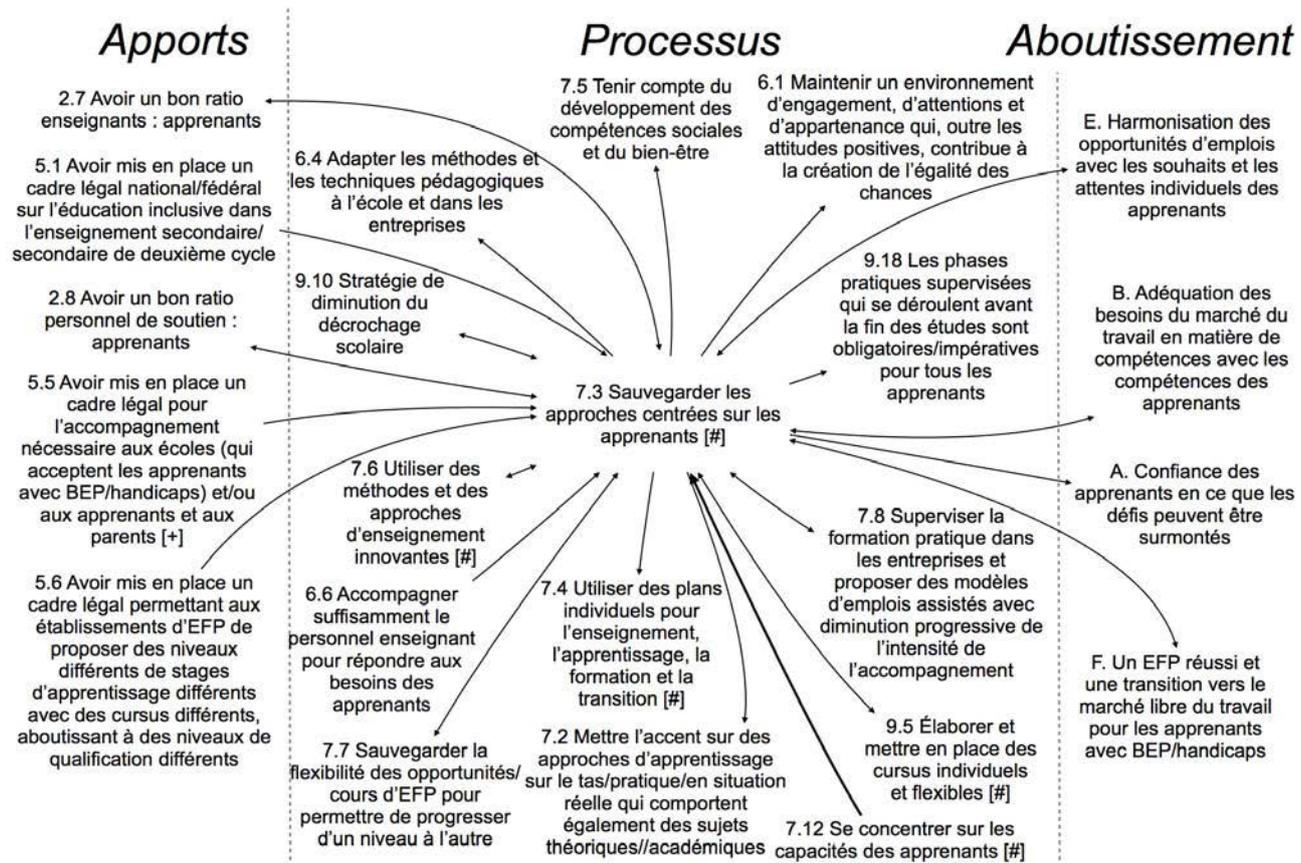
- Des objectifs nationaux sur l'éducation inclusive ;
- Un accompagnement approprié et des mesures relatives aux apprenants avec



- BEP/handicaps ;
- La décentralisation des responsabilités ;
  - Une certaine flexibilité permettant d’avoir un choix de stages en entreprises, de cursus et de niveaux de qualification, ainsi que des approches centrées sur les apprenants.

**5.2 Modèle d’enseignement et de formation professionnels**

**5.2.1 Approches centrées sur les apprenants**



**Figure 4 Approches centrées sur les apprenants**

**Description**

Les approches centrées sur les apprenants devraient être préservées par la mise en place d’un cadre légal sur l’éducation inclusive garantissant l’accompagnement nécessaire aux écoles et/ou aux apprenants et parents. Il est également souhaitable que les établissements d’EFP puissent proposer des stages en entreprises de niveaux différents avec des cursus différents, aboutissant à des niveaux de qualification différents. Pour mettre en place des approches centrées sur les apprenants, il convient d’accompagner suffisamment le personnel pédagogique afin qu’il puisse répondre aux besoins des apprenants.

Les approches centrées sur les apprenants influencent et sont influencées par plusieurs facteurs, tels que :

- L’utilisation d’approches et de méthodes d’enseignement innovantes ;



- La mise en place de cursus individuels et flexibles ;
- Avoir un ratio approprié enseignant : apprenant et personnel accompagnant : apprenant ;
- Avoir de la flexibilité dans les opportunités d'EFP et dans les cours pour permettre de progresser et de passer d'un niveau à l'autre ;
- Contribuer aux actions qui évitent ou réduisent le décrochage scolaire ;
- Maintenir un environnement d'engagement, d'attentions et d'appartenance.

Les approches centrées sur les apprenants ont également un impact sur le développement des compétences sociales et les modalités d'apprentissage pratique et mettent en avant les capacités des apprenants. En outre, l'adaptation des méthodes et des techniques pédagogiques dans les écoles et dans les entreprises ainsi que l'utilisation de plans individuels sont influencées par les approches centrées sur les apprenants.

Les approches centrées sur les apprenants ont un impact sur la formation pratique supervisée dans les entreprises avant la fin des études et sur les modèles d'emplois assistés en réduisant progressivement l'accompagnement. Elles contribuent ainsi à la corrélation entre les opportunités de travail et les souhaits et attentes propres à chacun des apprenants et la corrélation entre les besoins du marché du travail en matière de compétences et les compétences des apprenants. Enfin, elles contribuent à renforcer la confiance des apprenants face aux défis qu'ils ont à relever, dans l'EFP et dans la transition vers le marché libre du travail pour les apprenants avec BEP/handicaps.

### **Recommandations**

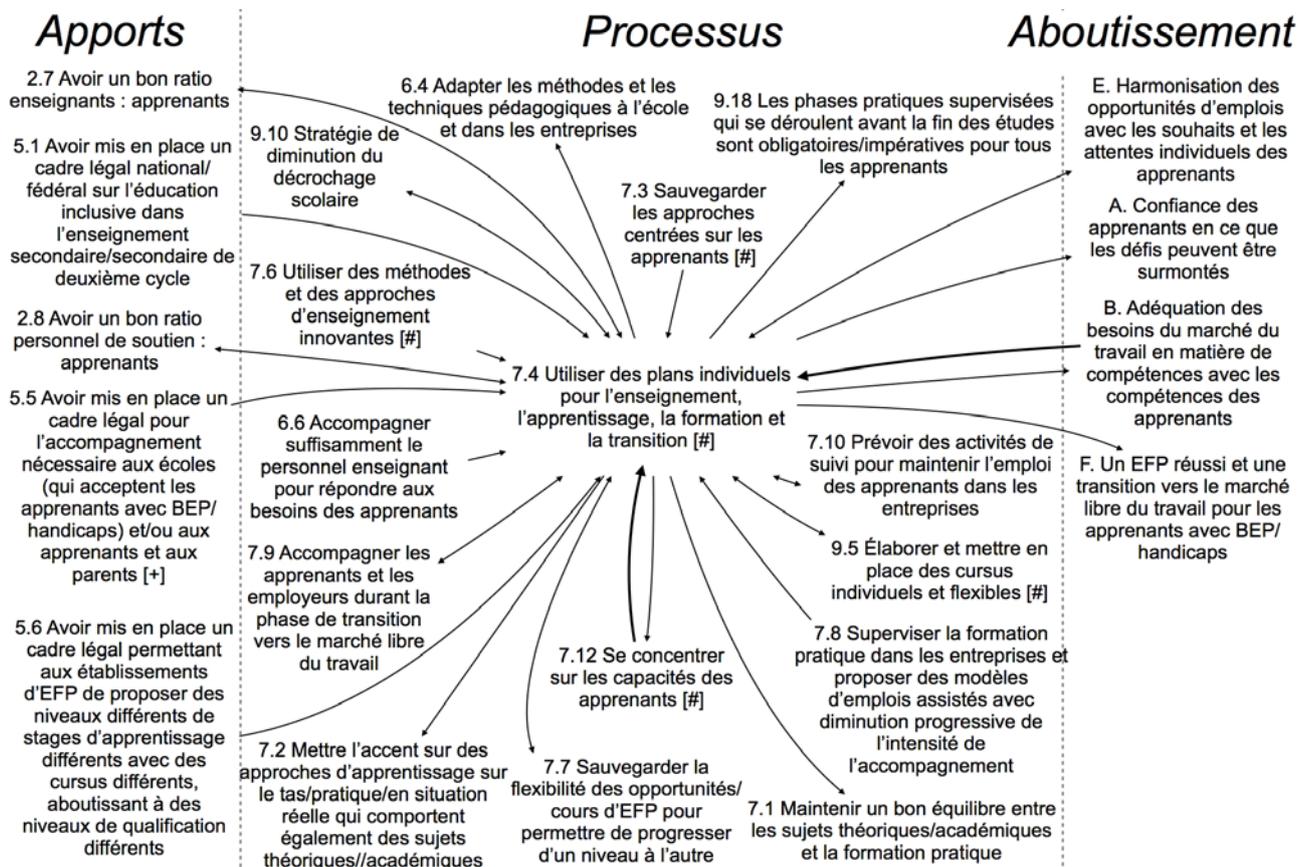
Les approches centrées sur les apprenants en ce qui concerne la planification, l'établissement des objectifs et l'élaboration des cursus, doivent être utilisées dans le processus d'apprentissage de l'EFP, de sorte que les cursus, les supports et méthodes pédagogiques, les méthodes d'évaluation et les objectifs soient adaptés aux besoins de chacun.

Sauvegarder les approches centrées sur les apprenants tire profit :

- des méthodes et des supports d'enseignement innovants, ainsi que des cursus individuels et flexibles ;
- d'une formation pratique supervisée et des modèles d'emploi accompagnés dans les entreprises ;
- d'une harmonisation des besoins du marché du travail en matière de compétences et des opportunités de travail et des compétences, souhaits et attentes des apprenants.



## 5.2.2 Utilisation de plans individuels pour l'enseignement, l'apprentissage, la formation et la transition



**Figure 5** Utilisation de plans individuels pour l'enseignement, l'apprentissage, la formation et la transition

### Description

L'utilisation de plans individuels pour l'enseignement, l'apprentissage, la formation et la transition est sauvegardée par la mise en place d'un cadre légal. Ce cadre devrait porter principalement sur l'éducation inclusive, en garantissant que l'accompagnement nécessaire soit assuré auprès des écoles, des apprenants et des parents et que les établissements d'EFPP puissent proposer des stages en entreprises de niveaux différents avec des cursus différents, aboutissant à des niveaux de qualification différents. Les plans individuels efficaces sont influencés par les approches et les méthodes d'enseignement innovantes utilisées en offrant des modèles d'emplois accompagnés. Élaborer et mettre en place des cursus individuels et flexibles, prévoir un accompagnement suffisant du personnel pédagogique pour répondre aux besoins des apprenants et sauvegarder les approches centrées sur les apprenants ont également un impact sur l'utilisation des plans individuels.

Les plans individuels nécessitent un bon ratio enseignant : apprenant, un bon ratio personnel d'accompagnement : apprenant et de la flexibilité dans les opportunités/cours d'EFPP pour permettre de progresser d'un niveau à un autre. Les plans individuels ont également un impact sur ces facteurs. Ces plans favorisent également le maintien d'un bon équilibre entre les sujets théoriques et la formation pratique, l'attention portée aux capacités des apprenants et l'utilisation des approches d'apprentissage sur le tas/pratique et authentique, et les actions destinées à éviter ou à diminuer le décrochage scolaire.



L'utilisation des plans individuels a un impact sur l'adaptation des méthodes et techniques pédagogiques, sur la formation pratique supervisée dans les entreprises et sur l'accompagnement des apprenants et des employeurs durant la phase de transition et au-delà pour maintenir l'emploi des apprenants dans les entreprises.

Du point de vue des résultats, le recours aux plans individuels contribue à l'adéquation des opportunités de travail avec les souhaits et attentes individuels des apprenants et des besoins du marché du travail en matière de compétences avec les qualifications des apprenants. Enfin, ils contribuent à renforcer la confiance des apprenants face aux défis qu'ils ont à relever, dans un EFP qui donne de bons résultats et dans la transition vers le marché libre du travail.

### **Recommandations**

Le processus d'apprentissage a besoin d'utiliser des approches flexibles qui permettent l'élaboration et la mise en place de plans individuels. Un bon plan éclaire et est éclairé par une approche d'équipe pluridisciplinaire. C'est un document facile à utiliser qui est régulièrement révisé et complété par toutes les personnes concernées. Les apprenants sont impliqués dès le commencement du processus de planification et leurs avis sont écoutés d'un bout à l'autre.

L'utilisation des plans individuels est favorisée par :

- La mise en place de cursus individuels et flexibles et la sauvegarde d'approches centrées sur les apprenants ;
- L'accompagnement des apprenants et des employeurs durant la phase de transition et en prévoyant des activités de suivi ;
- L'harmonisation des besoins du marché du travail en matière de compétences et les opportunités de travail et les compétences, souhaits et attentes des apprenants.



### 5.2.3 Stratégie visant à réduire le décrochage scolaire

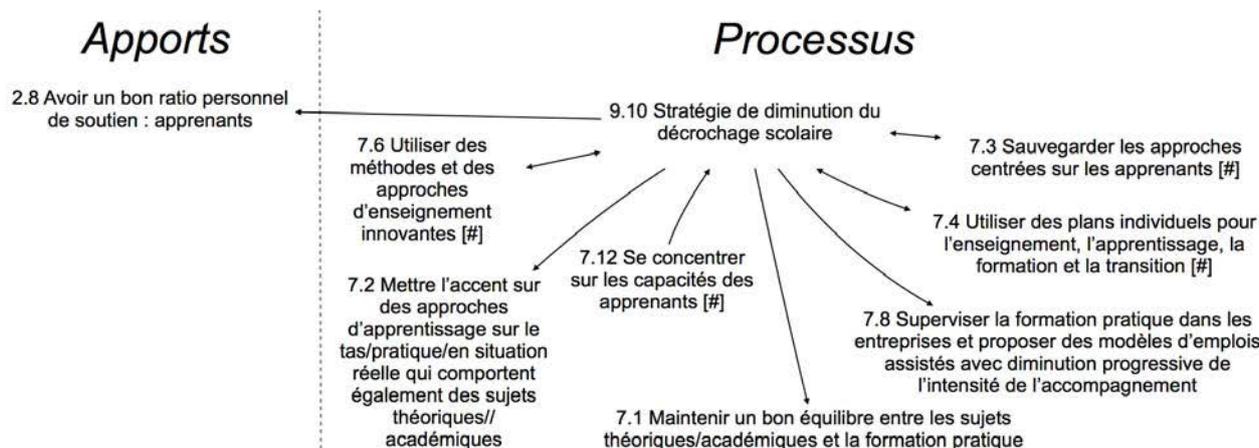


Figure 6 Stratégie visant à réduire le décrochage scolaire

#### Description

Toute action visant à éviter ou à réduire le décrochage scolaire à la fois influence et est influencée par l'utilisation de méthodes et d'approches d'enseignement innovantes, l'utilisation de plans individuels et le maintien d'approches centrées sur les apprenants. Se concentrer sur les capacités des apprenants contribue également à éviter ou à réduire le décrochage scolaire.

La prévention du décrochage scolaire, de même, contribue à s'intéresser aux approches d'apprentissage pratique qui comprend également les sujets théoriques/académiques et maintient un bon équilibre entre les sujets théoriques et la formation pratique. Elle contribue également à la formation pratique supervisée dans les entreprises et aux modèles d'emplois accompagnés en diminuant progressivement l'accompagnement. Les actions de prévention du décrochage scolaire nécessitent des ressources et par conséquent ont aussi un impact sur le ratio personnel d'accompagnement : apprenants.

#### Recommandations

L'école/l'établissement d'EFPP a besoin d'entreprendre une action pédagogique préventive contre les décrochages scolaires en étroite coopération avec les services sociaux locaux et d'élaborer les mesures nécessaires de sorte que tous les apprenants qui deviennent désengagés trouvent de nouvelles alternatives.

Les actions efficaces pour empêcher ou réduire les décrochages scolaires tirent profit de :

- L'utilisation de méthodes d'enseignement innovantes, d'approches d'enseignement pratiques et de plans individuels ;
- De l'attention portée aux capacités des apprenants et des approches centrées sur les apprenants.



## 5.2.4 Adéquation des besoins du marché du travail en matière de compétences avec les qualifications des apprenants

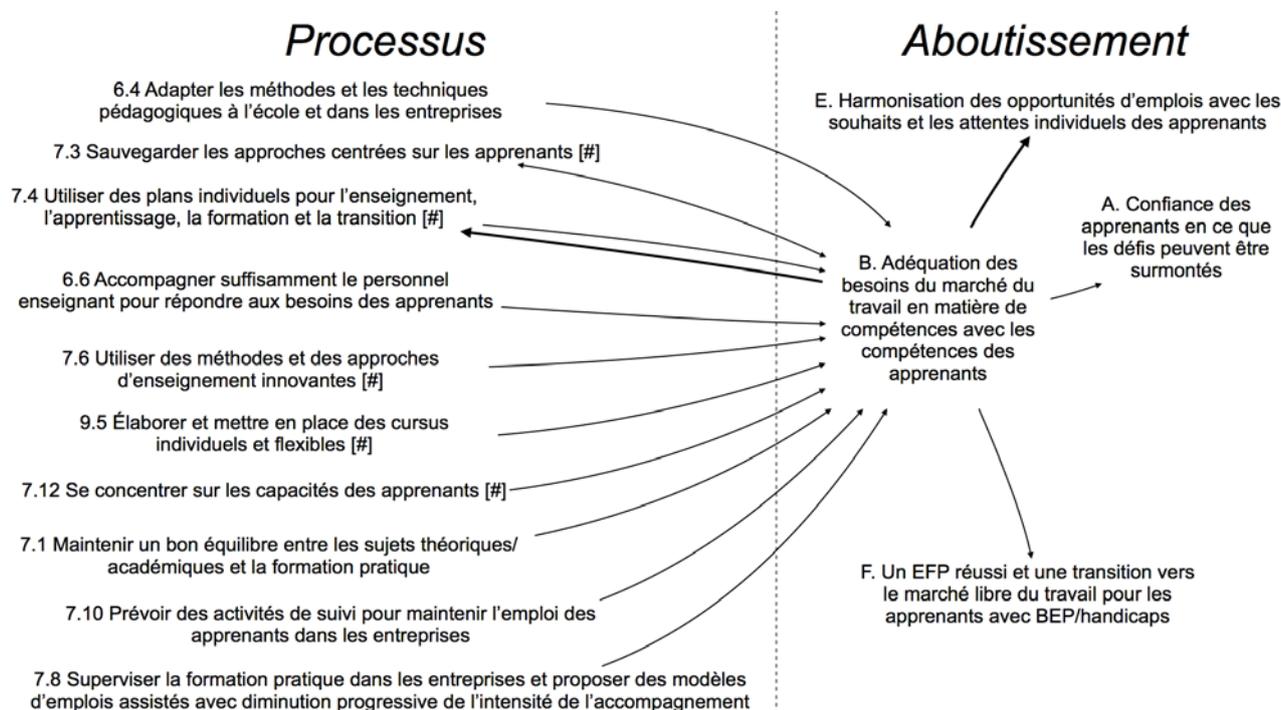


Figure 7 Adéquation des besoins du marché du travail en matière de compétences avec les qualifications des apprenants

### Description

Une bonne adéquation des besoins du marché du travail en matière de compétences avec les qualifications des apprenants est un facteur de réussite, influencé par de nombreux autres facteurs. Par exemple, adapter les méthodes et les techniques pédagogiques à l'école et dans les entreprises, et prévoir un accompagnement suffisant du personnel pédagogique pour répondre aux besoins des apprenants, ont un impact sur cette corrélation. De même, maintenir un bon équilibre entre les sujets théoriques/académiques et la formation pratique et l'utilisation de méthodes et d'approches d'enseignement innovantes influencent l'harmonie des besoins en matière de compétences. Assurer une formation pratique supervisée dans les entreprises, proposer des modèles d'emplois assistés, garantir des activités de suivi pour maintenir l'emploi des apprenants dans les entreprises et se concentrer sur les capacités des apprenants influencent également cette corrélation. Élaborer et mettre en place des cursus individuels et flexibles contribuent à harmoniser les compétences requises par le marché du travail et les qualifications des apprenants.

La sauvegarde des approches centrées sur les apprenants et l'utilisation de plans individuels pour l'enseignement, l'apprentissage, la formation ou la transition à la fois influencent et sont influencées par la corrélation qui existe entre les besoins du marché du travail et les qualifications des apprenants.

Enfin, l'adéquation des compétences des apprenants aux besoins du marché du travail en matière de qualifications renforcera la confiance en soi des apprenants, favorisera la corrélation entre les opportunités de travail et les souhaits et attentes individuels des apprenants et contribuera également au succès de l'EFP et de la transition vers le marché libre du travail pour apprenants avec BEP/handicaps.



## Recommandations

Les programmes/cours de l'EFP doivent être révisés périodiquement, aussi bien en interne (par ex. en les validant par rapport à des analyses récentes du marché du travail) et/ou en externe (par ex. agences nationales) afin de les adapter aux besoins actuels et futurs de compétences.

Pour arriver à harmoniser les besoins du marché du travail en matière de compétences et les qualifications des apprenants, il est conseillé :

- D'utiliser des méthodes d'enseignement innovantes et de mettre en place des cursus individuels et flexibles en se concentrant sur les capacités des apprenants ;
- D'effectuer des formations pratiques supervisées, de proposer des modèles d'emplois assistés et d'assurer des activités de suivi pour maintenir les emplois des apprenants dans les entreprises.

## 5.3 Modèle des apprenants

### 5.3.1 Se concentrer sur les capacités des apprenants

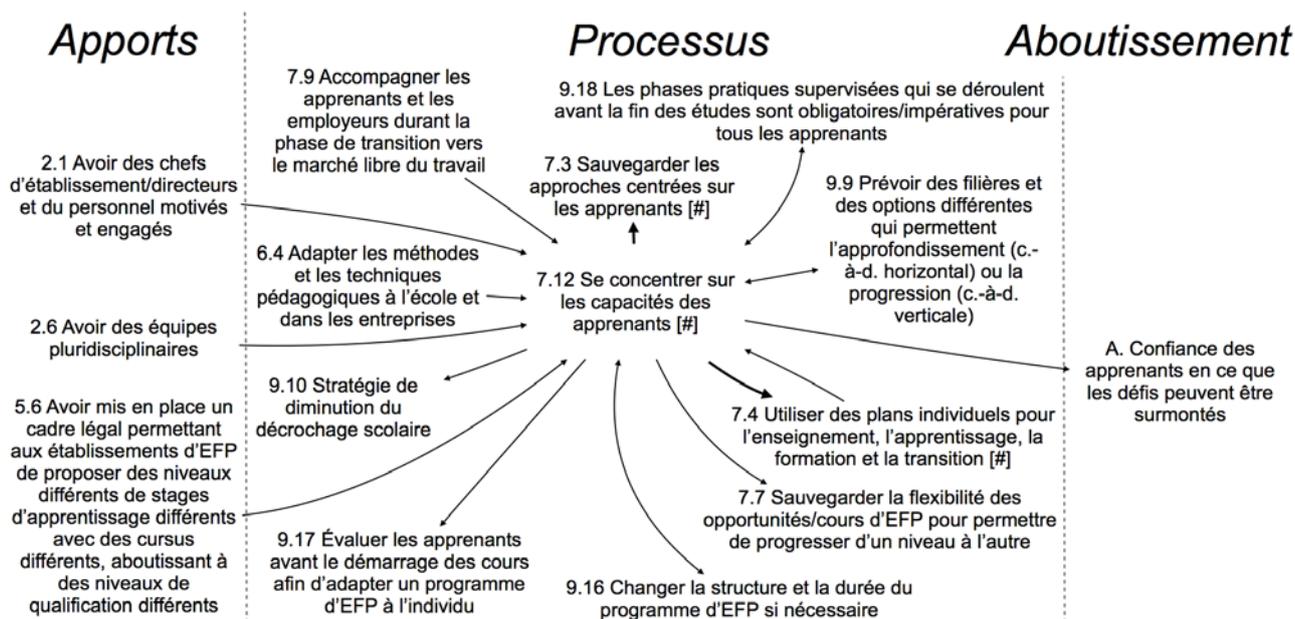


Figure 8 Se concentrer sur les capacités des apprenants

### Description

Il est possible de mettre l'accent sur les capacités des apprenants en ayant un cadre légal mis en place qui permet à l'établissement d'EFP d'offrir des stages en entreprises de niveaux différents avec des cursus différents, aboutissant à des niveaux de qualification différents, et en ayant des équipes pluridisciplinaires et des dirigeants et du personnel motivés et engagés.

Mettre l'accent sur les capacités des apprenants implique d'évaluer l'apprenant avant le démarrage des cours afin de personnaliser un programme d'EFP en fonction de lui, sauvegarder des approches centrées sur les apprenants et adapter des méthodes et des techniques pédagogiques dans les écoles et dans les entreprises. Cela a également un impact sur l'accompagnement des apprenants et des employeurs durant la phase de



transition vers le marché libre du travail, sur les actions visant à éviter ou à réduire le décrochage scolaire et sur la sauvegarde de la flexibilité dans les opportunités/cours d'EFP pour permettre de progresser d'un niveau à l'autre.

Plusieurs facteurs influencent et sont influencés à la fois par l'importance accordée aux capacités des apprenants : changer la structure et la durée des programmes d'EFP si nécessaire, proposer des voies et des options différentes qui permettent l'approfondissement (c.-à-d. horizontales) ou la progression (c.-à-d. verticales), exécuter des phases pratiques supervisées qui sont obligatoires pour tous les apprenants et les prévoir suffisamment avant la fin des études, et utiliser des plans individuels pour l'enseignement, l'apprentissage, la formation ou la transition. L'accent mis sur les capacités des apprenants contribue au bout du compte à renforcer la confiance des apprenants en ce que les défis futurs du processus pourront être surmontés.

### **Recommandations**

L'ensemble du personnel a besoin de placer les capacités des apprenants au centre de leurs approches et de voir les opportunités plutôt que les défis. Il devrait se concentrer sur ce que les apprenants *peuvent* faire, non pas sur ce qu'ils *ne peuvent pas* faire, et rendre tous les apprenants plus confiants et sûrs d'eux.

Se concentrer sur les capacités des apprenants tire profit :

- D'un cadre légal qui permet d'avoir un choix de stages en entreprises, de cursus et de niveaux de qualifications et la possibilité de changer la structure et la durée des programmes d'EFP ;
- De la mise en place de filières différentes dans les programmes ;
- Du fait d'avoir du personnel et des équipes pluridisciplinaires engagés qui adaptent les méthodes et les techniques pédagogiques ;
- De l'utilisation des plans individuels ;
- Du fait d'assurer des phases pratiques supervisées et d'accompagner les employeurs et les apprenants durant toute la phase de transition.



### 5.3.2 Harmoniser les opportunités de travail et les souhaits et attentes individuels des apprenants

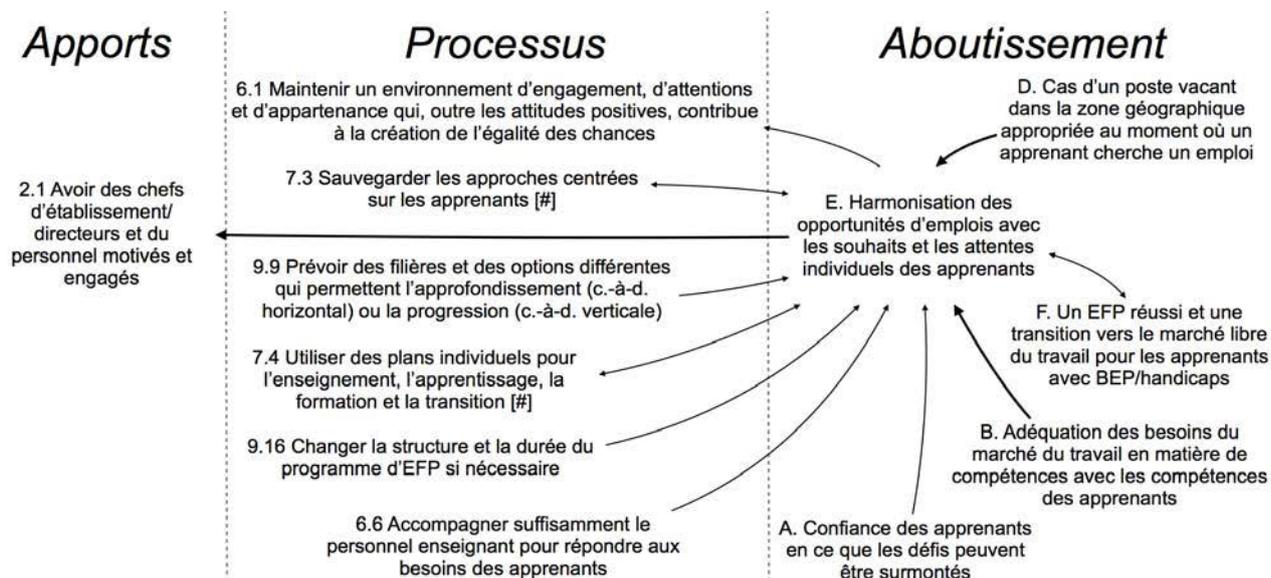


Figure 9 Harmoniser les opportunités de travail et les souhaits et attentes individuels des apprenants

#### Description

La corrélation entre les opportunités de travail et les souhaits et attentes individuels des apprenants constitue l'aboutissement principal du système de l'EFP. Elle s'établit en assurant un accompagnement suffisant du personnel enseignant pour répondre aux besoins des apprenants, en changeant la structure et la durée du programme de l'EFP le cas échéant et en proposant des voies et des options différentes qui permettent l'approfondissement (c.-à-d. horizontales) ou la progression (c.-à-d. verticales). D'autres facteurs concernant cet aboutissement ont également un impact sur cette corrélation : une harmonisation entre les besoins du marché du travail en matière de compétences et les qualifications des apprenants, la confiance des apprenants selon laquelle les défis peuvent être surmontés et l'existence d'un poste vacant lorsqu'un apprenant cherche un emploi. Même la finalité du système d'EFP d'un EFP et d'une transition vers le marché libre du travail concluants a un impact sur ce facteur.

La corrélation entre les opportunités de travail et les souhaits et attentes individuels des apprenants influence et est influencée en préservant les approches centrées sur les apprenants et en utilisant les plans individuels. Harmoniser les opportunités de travail avec les souhaits et les attentes des apprenants a également un impact sur la motivation et l'engagement des responsables et du personnel et par conséquent sur une atmosphère authentique d'engagement, d'assistance, d'appartenance et d'attitudes positives qui favorise l'égalité des chances.

#### Recommandations

L'EFP et la transition vers le marché libre du travail ne risquent pas de réussir si les souhaits et attentes individuels des apprenants sont négligés. Ces souhaits et attentes doivent être respectés et présents à chaque étape du processus de transition.

Harmoniser les opportunités de travail avec les souhaits et les attentes des apprenants, permet de :

- Harmoniser les programmes de façon à répondre aux besoins en matière de compétences en cours ou à venir sur le marché du travail régional ;
- Conserver les approches centrées sur les apprenants durant tous les programmes de l'EFP, avec l'aide des plans individuels ;
- Proposer un choix de véritables options d'EFP aux apprenants (par ex. filières, niveaux de qualification, durées de programmes différentes) ;
- Prévoir l'accompagnement du personnel nécessaire pour que ces options soient possibles ;
- Renforcer la confiance des apprenants en ce que les défis de l'ensemble du processus peuvent être surmontés.

### 5.3.3 Avoir établi des structures de coopération avec les entreprises locales pour la formation pratique et/ou l'embauche après obtention du diplôme

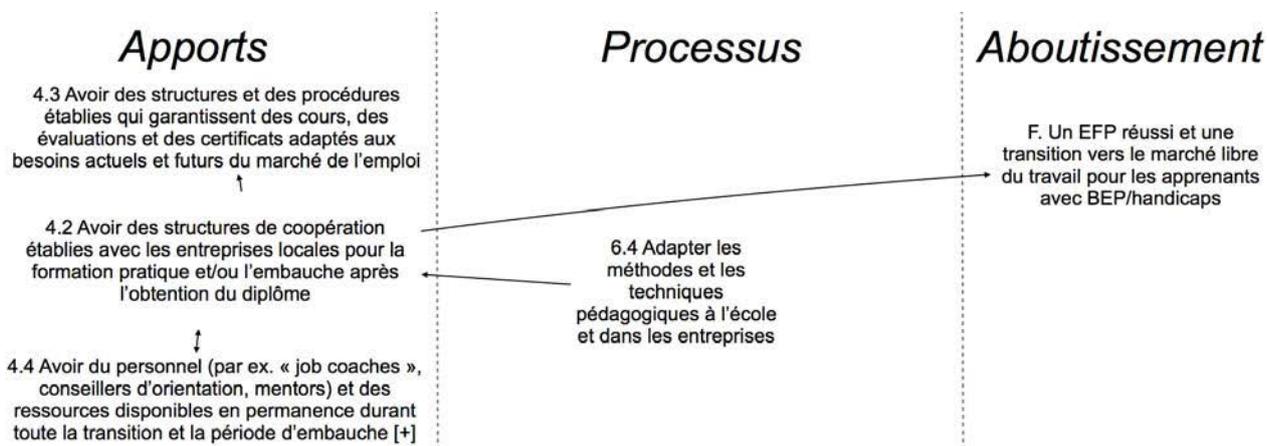


Figure 10 Avoir établi des structures de coopération avec les entreprises locales pour la formation pratique et/ou l'embauche après obtention du diplôme

#### Description

L'établissement de structures de coopération avec les entreprises locales pour la formation pratique et/ou l'embauche après obtention du diplôme nécessite du personnel (par ex. « job coaches », conseillers d'orientation, mentors, etc.) et des ressources devant être disponibles en permanence durant toute la transition et la période d'embauche. Ce facteur est influencé par l'adaptation des méthodes et techniques pédagogiques dans les écoles et les entreprises. Ces structures de coopération ont un impact sur l'élaboration de procédures qui garantissent que les cours, les évaluations et les certificats sont adaptés aux besoins actuels et futurs du marché du travail et qu'elles contribuent à la réussite de l'EFP et de la transition vers le marché libre du travail pour les apprenants avec BEP/handicaps.

#### Recommandations

Les établissements d'EFP doivent développer des partenariats et des structures de mise en réseau avec un pool d'employeurs locaux pour garantir une coopération au niveau de la formation pratique supervisée des apprenants et trouver un emploi après l'obtention du diplôme.



Ces structures de coopération tirent profit de :

- L'adaptation des méthodes/techniques pédagogiques dans les entreprises ;
- Du fait d'avoir suffisamment de personnel et de ressources disponibles en permanence durant toute la transition et la période d'embauche.

## 5.4 Modèle du marché du travail

### 5.4.1 Préserver les relations avec les employeurs/entreprises locaux pour la formation pratique et des opportunités d'embauche sur la base de la confiance et des expériences passées

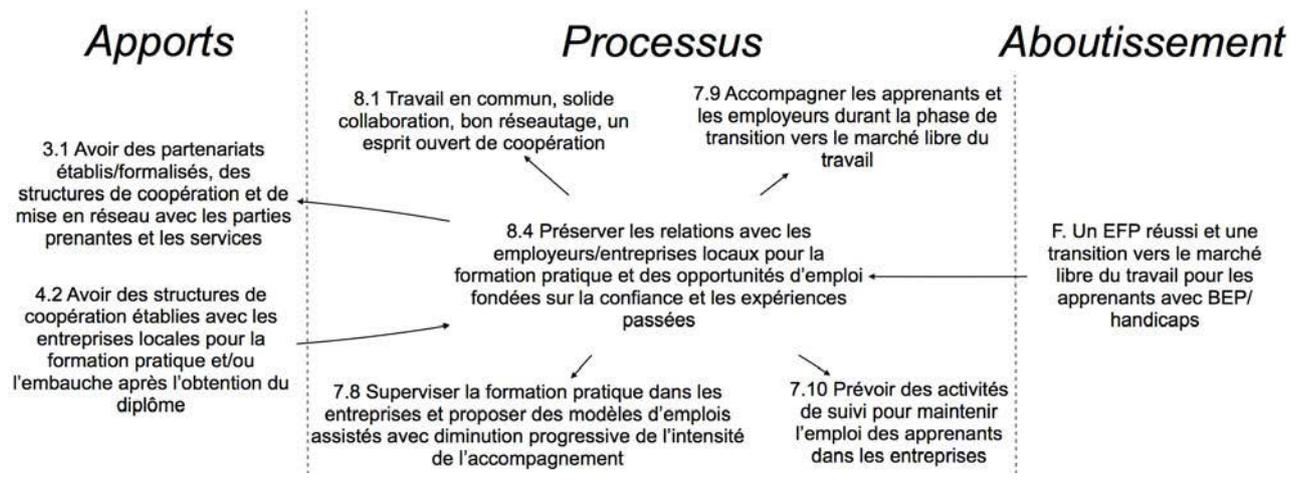


Figure 11 Préserver les relations avec les employeurs/entreprises locaux pour la formation pratique et des opportunités d'embauche sur la base de la confiance et des expériences passées

#### Description

Afin de préserver les relations avec les employeurs/entreprises locaux sur la base de la confiance et des expériences passées, des structures coopératives doivent être établies pour la formation pratique et/ou l'embauche après obtention du diplôme. Les expériences positives d'EFP et de transition vers le marché libre du travail contribuent également à renforcer ces relations et à établir des partenariats formalisés, une coopération et une mise en réseau avec les parties prenantes et les services. D'autres facteurs portent sur le travail en commun, une forte collaboration, une bonne mise en réseau et un esprit ouvert de coopération concernant la formation pratique supervisée dans les entreprises, avec un accompagnement des apprenants et des employeurs durant la phase de transition vers le marché libre du travail. Ces relations avec les employeurs influencent également les modèles d'emplois assistés qui permettent de réduire progressivement l'intensité de l'accompagnement et les activités de suivi destinées à maintenir l'emploi des apprenants.

#### Recommandations

L'école/l'établissement d'EFP a besoin d'établir et de conserver de solides relations avec les employeurs locaux dans le temps. Ces relations reposent sur la confiance grandissante des entreprises en ce qu'elles recevront une aide appropriée à chaque fois qu'elles en auront besoin pendant le processus.

Préserver les relations avec des employeurs locaux tire profit :

- Du fait d'avoir formellement établi des structures de coopération devant être



utilisées pour la formation pratique et les opportunités d'emploi ;

- De pouvoir disposer de suffisamment de temps pour recueillir les expériences positives des deux côtés pendant la formation pratique et les transitions réussies.

#### 5.4.2 Accompagner les apprenants et les employeurs durant la phase de transition vers le marché libre du travail

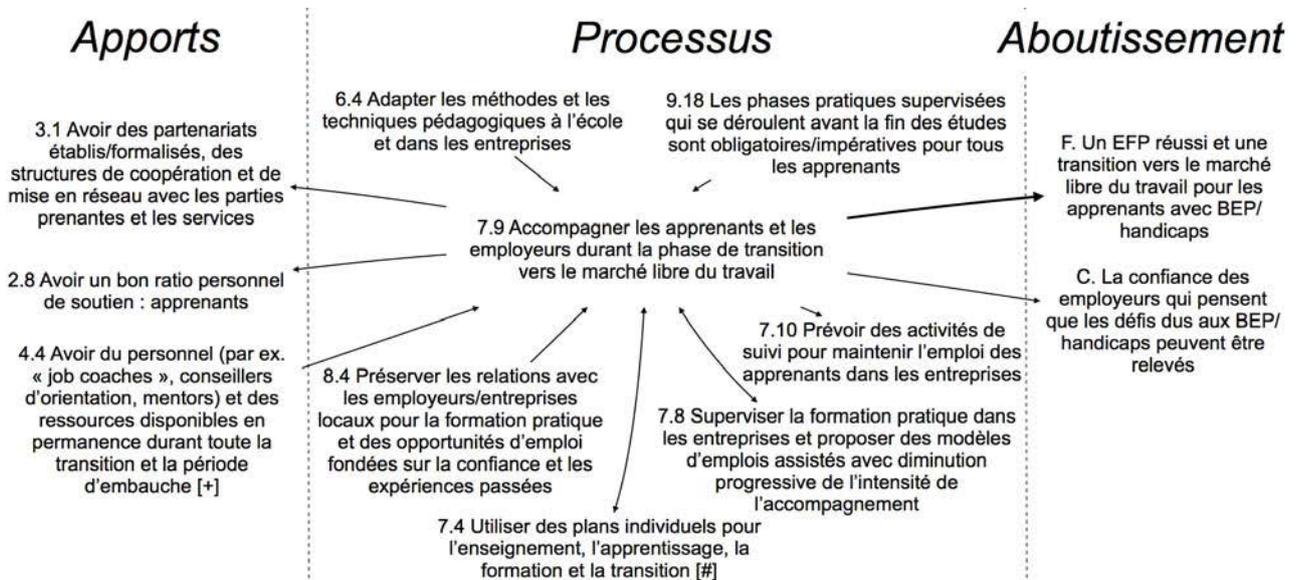


Figure 12 Accompagner les apprenants et les employeurs durant la phase de transition vers le marché libre du travail

#### Description

Accompagner les apprenants et les employeurs durant la phase de transition vers le marché libre du travail nécessite du personnel tel que « job coaches », conseillers d'orientation ou mentors, et des ressources qui soient disponibles en permanence durant toute la transition et la période d'embauche.

L'accompagnement des apprenants et des entreprises est influencé par l'adaptation des méthodes et techniques pédagogiques, la formation pratique supervisée dans les entreprises et mise en œuvre suffisamment tôt avant la fin des études et les modèles d'emplois assistés qui réduisent progressivement l'intensité de l'accompagnement. Préserver les relations avec des employeurs/entreprises locaux pour la formation pratique et les opportunités d'emploi sur la base de la confiance et des expériences passées est un facteur influençant supplémentaire.

De même, l'accompagnement des apprenants et des employeurs favorise l'utilisation des plans individuels, la sauvegarde d'un ratio approprié personnel d'accompagnement : apprenants, l'établissement de partenariats formalisés, des structures de coopération et de mise en réseau et des activités de suivi visant à maintenir l'emploi des apprenants dans les entreprises. Enfin, l'accompagnement des apprenants avec BEP/handicaps contribue à renforcer leur confiance en eux et à surmonter les défis qui s'imposent à eux pour aboutir à la réussite de l'EFP et de leur transition vers le marché libre du travail.



## Recommandations

La transition école/emploi doit être assortie d'une assistance adéquate durant la phase de transition. Les conseillers d'orientation ont besoin d'informer les apprenants des possibilités d'embauche, de les aider à proposer leurs candidatures, d'informer et d'accompagner les employeurs et de faciliter le contact entre les deux parties.

Pour pouvoir accompagner correctement les apprenants et les employeurs durant la phase de transition, il est conseillé de :

- Entretien de bonnes relations avec les employeurs locaux ;
- Proposer des formations pratiques et des modèles d'emplois assistés ;
- Avoir du personnel et des ressources disponibles durant toute la transition et la période d'embauche ;
- Adapter les méthodes et techniques pédagogiques le cas échéant et mettre en place des plans individuels.

### 5.4.3 Prévoir des activités de suivi pour maintenir les emplois des apprenants dans les entreprises

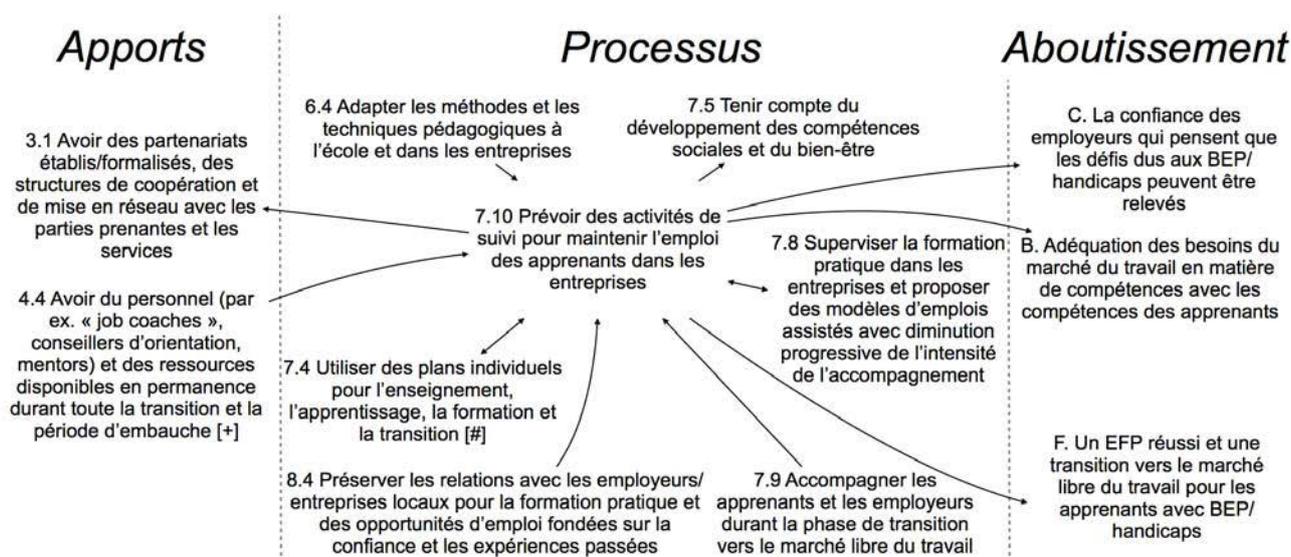


Figure 13 Prévoir des activités de suivi pour maintenir les emplois des apprenants dans les entreprises

#### Description

Prévoir des activités de suivi pour maintenir les emplois des apprenants dans les entreprises requiert du personnel et des ressources devant être disponibles en permanence durant toute la transition et la période d'embauche. Des méthodes et techniques pédagogiques adaptées et l'utilisation de plans individuels sont également nécessaires dans les écoles et dans les entreprises. Les activités de suivi peuvent se construire sur les relations avec les employeurs/entreprises locaux pour les formations pratiques et les opportunités d'emplois, la formation pratique supervisée prévue dans les entreprises et les modèles d'emplois assistés qui permettent une diminution progressive de l'accompagnement.



Les activités de suivi contribuent au développement des aptitudes à vivre en société et du bien-être des apprenants, à l'établissement de partenariats formalisés, à la coopération et aux structures de mise en réseau avec les parties prenantes et les services, et à la corrélation entre les besoins du marché du travail en matière de compétences et les qualifications des apprenants. Enfin, les activités de suivi appropriées contribuent à renforcer la confiance des employeurs en ce que les défis dus aux BEP/handicaps peuvent être surmontés et dans la réussite de l'EFP et de la transition vers le marché libre du travail pour les apprenants avec BEP/handicaps.

### **Recommandations**

Pour une phase de transition réussie qui se traduit par des emplois durables sur le marché libre du travail, les activités de suivi doivent être menées par un personnel compétent aussi longtemps que nécessaire, afin de répondre aux besoins des jeunes diplômés et des employeurs.

L'organisation de ces activités de suivi implique :

- Avoir suffisamment de personnel et de ressources disponibles durant toute la transition et la période d'embauche ;
- Entretenir de bonnes relations avec les employeurs locaux ;
- Effectuer une formation pratique et proposer des modèles d'emplois assistés dans leurs entreprises ;
- Adapter les bonnes méthodes/techniques pédagogiques pour maintenir les emplois des apprenants et utiliser des plans individuels.



## 6. DISCUSSION

### Commentaires sur d'autres facteurs pertinents

Les facteurs suivants ont également été observés durant les visites d'étude et, même s'ils ne sont pas très fréquents et ne font pas partie d'un modèle identifié, ils sont dignes d'intérêt. Certains de ces facteurs peuvent avoir été abordés lors d'une seule visite d'étude, mais validés par la suite par les experts du projet lors de la conférence finale.

Ces facteurs complètent les facteurs de réussite en formant des conditions favorables à un EFP réussi ou indiquant des domaines méritant davantage d'attention. Les facteurs listés ci-dessous devraient par conséquent être également pris en considération dans le contexte de la mise en place ou du maintien d'un EFP réussi pour les apprenants avec BEP/handicaps.

### Aspects structurels/apports

- L'EFP ne devrait pas se concentrer exclusivement sur l'inclusion professionnelle, mais devrait également **prendre en compte l'inclusion sociale**. L'incapacité à gérer correctement l'inclusion sociale (qui englobe l'inclusion professionnelle) rend l'inclusion professionnelle éphémère. Les apprenants font souvent l'expérience d'une « double transition » : par exemple de l'école à la vie active et de la maison ou du pensionnat à la vie indépendante. La réussite d'une transition ne peut être complète que si l'autre transition est également un succès. Les programmes devraient également s'assurer que les apprenants progressent dans leur vie indépendante, en tant que citoyen, dans la qualité de leurs relations, dans leurs loisirs, etc.
- Il est important d'atteindre le **bon équilibre entre la flexibilité et la standardisation** des programmes et des procédures. Tandis que trop de flexibilité peut engendrer de l'imprévisibilité et une diminution de la qualité des services, une standardisation excessivement rigide risque de ne pas répondre aux besoins individuels des apprenants.
- Établir des **liens entre les apprenants et les entreprises/employeurs** est un autre aspect important permettant de garantir de bonnes conditions de transition EFP/vie active. Une approche particulière qu'il convient de mentionner dans ce contexte consiste à avoir des contrats d'apprentissage entre les entreprises et les apprenants, avec une rémunération suffisante et juste qui valorise les efforts de l'apprenant et son rendement au travail, tout en lui permettant de vivre aussi indépendamment que possible et d'emménager là où il y a du travail (mobilité professionnelle).
- Bien que quelques pays imposent un système de quota qui oblige les employeurs à embaucher un certain pourcentage d'employés handicapés, on ne sait pas très bien dans quelle mesure ces systèmes facilitent réellement l'égalité des chances pour les travailleurs avec BEP. Au lieu de pénaliser les employeurs qui ne remplissent pas ce quota, les **employeurs** recommandent d'étudier davantage leurs **besoins en vue d'un accompagnement supplémentaire** (pas nécessairement financier).
- Certains pays ont parlé de leurs difficultés à assurer une **formation adéquate en cours d'emploi** en raison du faible nombre de participants. Dans d'autres visites,



les participants se sont également demandés si les opportunités en post-qualification correspondent aux besoins pratiques des écoles et des enseignants.

- La coopération a été citée comme facteur clé. Cependant, certains pays ont parlé de défis inhérents à ces approches et insisté sur le **besoin de développement de qualifications pour gérer de manière efficace les structures complexes de coopération**. Dans certains cas, on a créé de nouveaux postes pour exécuter cette tâche exclusivement. Dans d'autres, les parties prenantes se sont partagées la responsabilité mais parfois sans rôles et responsabilités respectifs clairement définis ou bien sans demander de qualifications aux candidats. Il a également été souligné que les structures de coopération ont besoin de temps si elles doivent être développées correctement.
- Certaines parties prenantes ont également insisté sur le fait que la **coexistence de dispositions spéciales et ordinaires** n'est pas contradictoire, étant donné que les deux systèmes sont mutuellement compatibles. Dans certains cas, des dispositions spéciales ont comblé un fossé là où le marché du travail n'était pas encore suffisamment inclusif ou lorsque, au moins pendant un temps, les apprenants pouvaient bénéficier de plus d'éducation et de formation, tandis que les dispositions ordinaires garantissaient une expérience professionnelle réaliste et une formation reconnue par les futurs employeurs.
- Aussi bien les enseignants que les fournisseurs de services qui ont participé à certaines visites ont expliqué qu'un défaut majeur des lignes politiques est qu'elles décrivent ce que l'inclusion *n'est pas*, au lieu de ce qu'elle est. Une **claire définition** ou **description** de ce qui est compris par **inclusion** serait fort utile.
- Quelques visites ont mis en exergue le fait que le travail en équipes pluridisciplinaires est difficile à réaliser en raison des lois contraignantes sur la protection des données qui interdisent le partage des données relatives aux apprenants. La réglementation de la protection des données est un domaine qui mérite une enquête plus approfondie dans les pays qui ont atteint un **compromis entre les questions de confidentialité et l'utilisation de données** pour améliorer les services et les processus.
- Tandis que l'**enseignement** était **considéré comme un noble métier** dans quelques pays, ce n'était pas le cas dans d'autres. Dans les deux cas, les salaires n'étaient ni particulièrement bas ni particulièrement élevés comparé à d'autres professions. Dans les pays où le métier d'enseignant était fortement valorisé, cependant, il semblait plus facile d'attirer des apprenants qualifiés et motivés afin de les former à ce métier.
- Enfin, l'**importance particulière du contexte local** était clairement visible dans diverses visites. S'ils attachent de l'importance à ce niveau, les responsables politiques locaux se sentent semble-t-il plus engagés dans les idées entourant l'inclusion. Cela facilite également l'établissement d'alliances formelles ou informelles entre les établissements scolaires et les entreprises/administrations, par ex. via les activités de RSE (responsabilité sociale de l'entreprise) ou les contrats négociés.

### **Aspects du processus**

- Le point suivant a été évoqué : s'assurer que les **apprenants jouent un rôle actif** dans l'ensemble du processus d'apprentissage, y compris qu'ils aient des choix



réels et individuels et prennent des décisions eux-mêmes à chaque fois que cela est possible. Ce point pose souvent des problèmes aux parents. En effet, il peut être difficile pour les parents de trouver le bon équilibre entre surprotéger leurs enfants et surestimer les compétences de leurs enfants pendant que ceux-ci passent du stade enfant/jeune dépendant au stade adulte, avec leur propre vision de l'avenir. Des rôles et des procédures claires, avec un soutien apporté aux parents, pourraient porter leurs fruits.

- Il a également été observé qu'une certaine forme de **gestion des connaissances** destinée à entretenir et à développer davantage les connaissances et l'expérience des enseignants était nécessaire. Cela comprendrait la création de systèmes d'échange de supports et de ressources et l'élaboration de rapports sur les pratiques. Le type de contrats donnés aux enseignants devraient également être pris en considération de façon à pouvoir favoriser des perspectives de carrière positives (par ex. contrats permanents, évolution de carrière, mentorat, travail en équipes).
- Tandis que la stratégie prédominante relative à la transition des apprenants avec BEP/handicaps porte essentiellement sur la formation et la préparation de ces apprenants à des emplois déjà disponibles sur le marché du travail, certains pays ont évoqué l'approche alternative de **création d'opportunités d'emplois**. Il s'agit soit de développer des formes alternatives d'emplois (par ex. entreprises sociales, ateliers protégés), soit d'identifier des tâches ciblées dans des entreprises et regrouper ces tâches afin de créer un emploi pour un apprenant avec BEP/handicaps. Cette approche dépend naturellement des compétences de toutes les parties prenantes et devrait se retrouver dans les qualifications demandées, ainsi que dans des structures et ressources appropriées.
- Les phases transitoires posent toujours des problèmes si le passage d'une étape (EFP) à une autre (embauche) ne se fait pas sans heurts. Étant donné que les parties prenantes présentes dans ces étapes appartiennent à des systèmes différents (par ex. système éducatif et secteur public ou privé), les responsabilités sont également souvent limitées par le champ d'application des systèmes respectifs. Une interpénétration de ces derniers (par ex. en donnant « accès » aux employeurs au système éducatif ou en donnant au système éducatif « accès » aux véritables environnements professionnels) obligerait les **gens et les services à combler le fossé** en facilitant la coopération entre les systèmes et en assurant une transition sans heurts pour les apprenants.
- Enfin, il a été souligné que très peu d'établissements éducatifs, fournisseurs de services ou corps administratifs pouvaient fournir des données sur les résultats de l'EFP pour les apprenants avec BEP/handicaps. (Les différences entre *aboutissement* (*outcome*), *chiffre* (*output*), *effet* et *impact* sont expliqués plus en détails ci-dessous.) Dans la plupart des cas, les données quantitatives sur les chiffres étaient disponibles avec peu d'informations sur les effets ou impact. L'assurance de la qualité devrait par conséquent chercher à se concentrer sur l'**orientation de l'aboutissement** car il représente le principal indicateur pour savoir si le système de l'EFP et le marché du travail au niveau pratique atteignent ce qui est fixé au niveau politique.



## Propositions relatives aux catégories de résultats

On considère en général que les résultats sont le produit de la conception et de l'utilisation de structures/apports et processus particuliers. Les modèles décrits ci-dessus contiennent des recommandations relatives à des facteurs de structures/apports et processus particuliers. Par ailleurs, il est nécessaire de mettre en avant certaines des propositions afin d'aborder deux questions clé :

- Quels types de résultats sont pertinents ?
- Comment peut-on utiliser au mieux les résultats afin d'accroître la compréhension des domaines pour améliorer encore les structures/apports et processus ?

Le projet de l'EFP n'a pas été conçu dans le but de rassembler des données qualitatives ou quantitatives approfondies visant à démontrer qu'un exemple de visite d'étude était « réussi » et la sélection des exemples ne reposait pas non plus sur les critères de représentativité. Il était toutefois frappant que peu d'exemples aient pu présenter des résultats autres que les données de base quantitatives relatives à la participation des étudiants dans les cours, à l'achèvement de leurs études ou au fait d'avoir décroché un emploi dans un certain délai. De nombreuses politiques ont fixé des objectifs élevés, comme par exemple améliorer la qualité de la vie des individus avec BEP/handicaps et parvenir à la pleine inclusion et à l'égalité des chances. Cependant, cela signifie qu'évaluer la réalisation de ces buts dans la pratique est souvent très élémentaire et ne peut pas traiter de manière adéquate ces concepts complexes.

La complexité inhérente au développement d'indicateurs appropriés pour ces concepts a été couverte dans un autre projet de l'Agence<sup>7</sup> et par conséquent ne sera pas traitée en détails ici. Aux fins de ce rapport, toutefois, des suggestions peuvent être faites en ce qui concerne la sélection de résultats particuliers issus des catégories de résultats décrites ci-après.

Le projet de l'EFP a été mené dans une situation économique difficile en Europe qui touchait la plupart des pays visités. Il en ressort qu'un projet tel que celui-ci peut identifier des domaines d'amélioration et recommander de poursuivre dans cette voie, tout en ayant toujours à l'esprit les facteurs externes sur lesquels il ne peut avoir aucune influence directe. C'est la raison pour laquelle, les participants au projet se sont abstenus de définir le terme « réussi » dans le contexte du projet bien qu'il soit habituellement considéré comme l'indicateur le plus approprié : le taux de transition école/emploi de personnes avec BEP/handicaps. Ce taux de transition devrait avoir tendance à diminuer en cas de situation économique difficile. Au contraire, le projet a employé une définition plus large des résultats et concentré ses analyses sur les facteurs de structures/apports et processus de chaque pays.

Les résultats observés dans ces visites ont été répartis dans quatre catégories, décrites ci-après, en vue de mettre en exergue des aspects particuliers qui pourraient aider à identifier ou à reconnaître la réussite dans n'importe quel exemple donné.

- Les *Chiffres* se réfèrent, par exemple, à des nombres tels que la quantité d'offres de cours d'EFP, de participants aux programmes ou de diplômés.

---

<sup>7</sup> Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (ed.), 2009. *Élaboration d'un ensemble d'indicateurs – pour l'éducation inclusive en Europe*. Odense et Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (ed.), 2011. *Participation dans l'éducation inclusive – Un cadre pour élaborer des indicateurs*. Odense.



- Les *Effets* peuvent se référer aux changements observés chez les apprenants (par ex. augmentation des compétences générales (*soft skills*), changement de comportement, une plus grande confiance en soi), les taux de transition en général (par ex. dans un emploi sur le marché libre du travail, dans d'autres filières de l'enseignement ou dans un emploi protégé), les taux de transition dans des entreprises où la formation pratique était effectuée auparavant, les taux de décrochage scolaire (et les variations de ces taux à la suite de programmes ou de nouvelles structures) ou changements dans le comportement des employeurs.
- *Impact* se réfère à la perception des apprenants, c.-à-d. aux changements observés par les apprenants. Cela peut inclure leur niveau de satisfaction vis-à-vis de l'école, du programme ou des enseignants, leur indépendance, leur estime de soi ou confiance en eux qu'ils perçoivent et un sentiment d'être plus stable, mature ou fier de leurs réalisations.
- Les *Aboutissements* se réfèrent à des avantages sociétaux plus larges associés à l'exemple, tel qu'une amélioration de la qualité de vie de l'apprenant, moins de dépendance vis-à-vis de la sécurité sociale et des changements dans les comportements de la société.

À partir de cette catégorisation, les propositions suivantes peuvent être faites pour la sélection des types de résultats appropriés :

- Habituellement les données sur les chiffres s'obtiennent facilement, car elles sont pour la plupart quantitatives et souvent déjà disponibles auprès de services administratifs ou financiers. Les données chiffrées sont utiles pour gérer une organisation, par ex. en donnant une vue d'ensemble de l'efficacité organisationnelle actuelle (à condition que ces informations soient toujours à jour). Des organisations mal gérées ne seront très probablement pas en mesure d'assurer un enseignement professionnel et une formation à long terme de grande qualité. Il est proposé qu'une **série appropriée de données chiffrées soient sélectionnées pour aider à gérer une organisation.**
- Les données sur les effets constituent une source précieuse d'informations pour améliorer les stratégies organisationnelles lorsque ces stratégies sont liées à des objectifs stratégiques. Par exemple, un objectif stratégique pourrait être d'améliorer les relations avec l'économie locale afin d'accroître le nombre d'opportunités d'emplois pour les apprenants avec BEP/handicaps. Pour la mise en place, la stratégie comprendrait l'exécution de phases pratiques dans les entreprises locales. La collecte de données sur, par exemple, le pourcentage d'apprenants qui ont signé un contrat d'embauche avec ces entreprises, fournirait un bon indicateur pour évaluer l'efficacité de la stratégie. Il est proposé que **les indicateurs des effets appropriés soient développés pour chaque objectif stratégique et que les objectifs soient quantifiés afin que leur réalisation soit vérifiable** à l'aide de ces indicateurs.
- Les apprenants sont au centre de toutes les approches de l'EFP et on devrait leur donner un rôle actif dans l'élaboration des environnements et des services pour s'assurer que leurs besoins soient satisfaits. À cet égard, les données sur l'impact des services de l'EFP sont indispensables pour comprendre la perception des apprenants des effets et leur niveau de satisfaction. Il est proposé que des **outils accessibles** (par ex. enquêtes, entretiens) **soient développés, en vue de**



**déterminer régulièrement les perceptions des apprenants** durant toute la durée de vie du service – de l'admission jusqu'à la transition, voire au-delà.

- Les aboutissements deviennent visibles dans les étapes ultérieures suite à la mise en place des services et il est souvent difficile de les attribuer de façon incontestable complètement ou principalement à l'existence ou à la performance du service. Néanmoins, les aboutissements permettent de vérifier dans quelle mesure les objectifs de la politique ont été atteints, par exemple à l'aide d'une disposition particulière de l'EFPP. Il est proposé que les **aboutissements soient étudiés périodiquement, par ex. via des études de cas ou des recherches ciblées**, afin d'évaluer si l'organisation remplit encore son objectif global.

### **Propositions relatives à l'utilisation des résultats**

Les résultats constituent *la* source d'informations fondamentale pour déterminer si les structures/apports ou processus de qualité suffisante sont en train d'être mis en place. Tout d'abord, les résultats doivent être *utilisés* pour améliorer continuellement les ajustements et les procédures. Leur utilisation à des fins de publicité ou autres devrait en découler. Les établissements d'EFPP doivent **établir et maintenir une boucle de supervision**, où les principaux résultats, sous toutes leurs formes, peuvent être régulièrement collectés, interprétés et utilisés pour déterminer les améliorations à faire par rapport aux structures/apports et processus.

Toutefois, le type de données de résultat demandé par un responsable, par exemple, serait différent de ce qui est demandé par un enseignant. Il est par conséquent essentiel de **fournir à toutes les parties prenantes des résultats qui soient dignes d'intérêt pour leurs tâches en particulier**. Pour cela, il serait judicieux d'impliquer les parties prenantes dans la phase initiale d'identification ou de développement de données et d'indicateurs appropriés.

Idéalement, toutes les **parties prenantes** qui collectent des données ou qui sont **impliquées dans la collecte de données** (par ex. en tant qu'interviewé) **auraient accès aux résultats et participeraient à leur interprétation**.

Il convient de noter, toutefois, que la collecte de données dignes d'intérêt est toujours assortie d'efforts supplémentaires ; les organisations devraient entreprendre une **analyse coûts-avantages** en vue de déterminer le niveau requis – et acceptable – de collecte de données.

Enfin, il a été mentionné dans quelques visites d'étude que les lois sur la protection des données empêchent de collecter des données, par exemple, une fois que les apprenants ont quitté l'établissement. Dans certains pays, cependant, des stratégies appropriées d'anonymisation et d'agrégation de données ont permis de collecter des données dignes d'intérêt tout en respectant la vie privée des personnes auxquelles elles se rapportent. Il est proposé que les **résultats essentiels pour lesquels des données sont demandées soient identifiés, lorsque ces données sont nécessaires aux améliorations du système de l'EFPP à des niveaux différents**. Il est également recommandé que des **règles claires soient établies** par les décideurs sur les divers niveaux, y compris par les experts en protection de données, **pour l'anonymisation, l'agrégation et l'utilisation de données collectées**.



## ANNEXE 1 LISTE DES EXPERTS

<b>Pays</b>	<b>Nom de l'expert</b>
Allemagne	M. Ulrich Krause Mme Margit Theis-Scholz
Autriche	M. Dietmar Vollmann Mme Ursula Ortner
Belgique (communauté flamande)	Mme Inge Placklé M. Thierry Jongen
Chypre	Mme Maria Evripidou M. Kostas Pistos
Danemark	M. Henrik Hedelund Mme Pia Cort
Espagne	Mme María Eugenia Caldas Mme Amparo Marzal
Estonie	Mme Meeli Murasov Mme Aile Nõupuu Mme Mari Tikerpuu
Finlande	Mme Kaija Suorsa-Aarnio Mme Tarja Mänty
France	M. Serge Ebersold M. Rémy Leblanc
Grèce	M. Anastasios Asvestas Mme Chrysoula Stergiou
Hongrie	Mme Katalin Simon
Irlande	M. Fionnbarra O'Murchu Mme Emer Ring M. Rory O'Sullivan
Islande	Mme Ragnheiður Bóasdóttir Mme Thordis Olafsdóttir
Lettonie	Mme Tatjana Truscelova-Danilova Mme Ilva Berzina
Lituanie	Mme Liuda Radzeviciene Mme Egle Zybartiene
Luxembourg	M. Fernand Sauer Mme Marie-Paule Muller
Malte	M. Vincent Borg Mme Maria Ciappara
Norvège	Mme Liv Frilseth M. Bjørn Baugstø
Pays-Bas	M. Freerk Steendam M. Jeroen Stok
Pologne	M. Witold Cyron
Portugal	M. Luis Capucha M. Edgar Pereira M. Pedro Mateira



République tchèque	Mme Vera Kovaříková Mme Lucie Procházková
Royaume-Uni (Angleterre)	Mme Linda Jordan Mme Sharon Gould
Royaume-Uni (Irlande du Nord)	Mme Shirley Jones
Royaume-Uni (Pays de Galles)	M. Stephen Beyer
Slovénie	Mme Bernarda Kokalj Mme Frančiška Al-Mansour
Suède	Mme Marie Törn Mme Eva Valtersson
Suisse	Mme Susanne Aeschbach Mme Myriam Jost-Hurni M. Rene Stalder

<b>Groupe consultatif du projet</b>	M. Preben Siersbaek (Danemark) Mme Lucie Bauer (Autriche) M. Berthold van Leeuwen (Pays-Bas) Mme Regina Labiniene (Lituanie) Mme Anabel Corral Granados (Agence) Mme Victoria Soriano (Agence) Mme Mary Kyriazopoulou (Agence) M. Harald Weber (Agence)
<b>Experts senior externes</b>	Mme Maria Hrabinska (Cedefop) M. Serge Ebersold (INSHEA)



## ANNEXE 2 LISTE DES APPORTS, STRUCTURES ET FACTEURS IDENTIFIES

La liste de tous les facteurs identifiés pendant les visites d'étude se trouve dans cette Annexe. Les explications (ci-après pour chaque facteur) reposent exclusivement sur les visites et l'opinion des experts quant aux exemples. Les facteurs ne font pas référence à des concepts théoriques mais plutôt à des observations faites dans certains ou dans tous les 26 pays participants. La numérotation des facteurs permettra d'identifier les facteurs plus facilement dans ce rapport. Les facteurs observés dans de nombreuses visites d'étude qui sont devenus partie intégrante du modèle du système d'EFP sont marqués d'un astérisque (\*).

- 1 *Avoir une infrastructure de grande qualité (par ex. bâtiment, transport, matériels pédagogiques)*  
L'environnement physique de l'école/établissement d'EFP et des entreprises où les apprenants effectuent leur formation pratique a été adapté aux besoins des individus avec BEP/handicaps. Du matériel de grande qualité et des supports de formation (technologie dernier cri, utilisation d'outils informatiques) sont disponibles.
- 2.1 *Avoir des chefs d'établissement/directeurs et du personnel motivés et engagés\**  
Les chefs d'établissements/directeurs et le personnel sont fortement motivés, engagés, dévoués et expriment parfois ouvertement leur enthousiasme.
- 2.2 *Avoir un directeur d'école avec une équipe dirigeante efficace\**  
L'équipe dirigeante du directeur d'école est efficace et à la fois appréciée et respectée. L'équipe dirigeante distributive est visible et travaille bien.
- 2.3 *Avoir des enseignants, du personnel et du personnel de soutien hautement qualifiés\**  
Les personnels sont hautement qualifiés, c.-à-d. qu'ils ont des diplômes universitaires, des compétences professionnelles et/ou une expérience du secteur, avec des possibilités de formation continue/sur le tas et des ressources humaines/perfectionnement professionnel.
- 2.4 *Avoir des enseignants qualifiés en pédagogie des BEP*  
Les enseignants sont qualifiés pour enseigner aux apprenants avec BEP/handicaps, en plus d'une qualification formelle dans des sujets spécifiques/formations techniques.
- 2.5 *Avoir des possibilités d'enseignement/formation continue pour tout le personnel, y compris les enseignants\**  
Des possibilités de formation continue/sur le tas sont proposées à tout le personnel éducatif et de soutien, y compris aux enseignants.
- 2.6 *Avoir des équipes pluridisciplinaires\**  
Des équipes pluridisciplinaires sont constituées et comprennent des professionnels tels qu'enseignants, formateurs, assistants sociaux, psychologues, ergothérapeutes et personnel de soutien.
- 2.7 *Avoir un bon ratio enseignants : apprenants\**  
L'utilisation de petites classes est privilégiée car l'enseignement y est plus positif. Si nécessaire, du personnel supplémentaire est prévu en plus du maître.
- 2.8 *Avoir un bon ratio personnel de soutien : apprenants\**  
Suffisamment de personnels de soutien sont disponibles, coordonnés au niveau scolaire, pour assurer un vaste soutien, par ex. assistants, aides-soignants et



---

dirigeants, ainsi que des professionnels qui aident et accompagnent les apprenants pendant leur formation pratique sur leur lieu de travail.

**2.9 Avoir du personnel ayant une expérience du marché de l'emploi**

Le personnel qui travaille dans les écoles/établissements d'EFP a déjà une expérience professionnelle en entreprises, industries, etc.

**2.10 Avoir une continuité/un faible taux de rotation du personnel**

Une équipe stable et permanente avec un faible taux de rotation permet d'établir des réseaux durables et des relations avec les employeurs.

**3.1 Avoir des partenariats établis/formalisés, des structures de coopération et de mise en réseau avec les parties prenantes et les services\***

Des partenariats sont établis/formalisés et coordonnés (contrairement au contact *ad-hoc* et fortuit entre quelques individus qui en sont complètement dépendants). Il existe des structures de coopération et de mise en réseau avec les parties prenantes et les services, y compris les services d'embauche, les financiers, les centres d'orientation pour les jeunes, la prise en charge des jeunes, la communauté locale, les organisations bénévoles, etc.

**3.2 Avoir des structures de collaboration/coordination/partenariat entre les établissements d'EFP, les ministères et les employeurs (niveau national/local)**

Un service/unité de coordination agit : au niveau ministériel pour coordonner l'environnement scolaire/EFP avec le ministère et les employeurs (par ex. en assurant un accompagnement au travail) ; au niveau de la municipalité pour superviser et coordonner des activités ; et au niveau de l'environnement scolaire/EFP pour coopérer avec, par exemple, un Conseil de la formation professionnelle pour la formation pratique.

**3.3 Avoir une stratégie de coopération formelle et solide entre les établissements d'EFP et les parents, y encourageant la participation des parents\***

Il existe une stratégie qui encourage l'implication active des parents dans le processus d'apprentissage de leurs enfants, sur la base d'une coopération formelle et d'un dialogue avec les parents en tant que partenaires devant intervenir sur un pied d'égalité, pour permettre aux parents d'avoir leur mot à dire au sujet de l'entreprise où leur enfant va travailler.

**3.4 Avoir des structures de collaboration entre des écoles d'EFP spéciales et ordinaires (par ex. en formant les enseignants spécialisés/en accompagnant les enseignants dans les activités ordinaires et communes)**

Les écoles d'EFP spécialisées et les écoles d'EFP ordinaires collaborent les unes avec les autres et avec des organismes de formation pour assurer un EFP aux apprenants avec BEP/handicaps, par ex. en formant les enseignants spécialisés/en accompagnant les enseignants ordinaires ou vice versa.

**3.5 Avoir des structures de collaboration établies entre les services d'EFP, les services d'accompagnement et les ministères au niveau national**

Il existe une coopération et un partenariat entre les fournisseurs de services et les différents ministères concernés avec retour d'expérience sur le développement des politiques au niveau national.

**4.1 Avoir une préparation pré professionnelle à l'école**

Des programmes pré professionnels existent au niveau de l'école secondaire de premier cycle.



- 4.2 *Avoir des structures de coopération établies avec les entreprises locales pour la formation pratique et/ou l'embauche après l'obtention du diplôme\**  
Il existe une structure de mise en réseau avec un pool d'employeurs en vue d'une étroite coopération concernant la formation pratique des apprenants et l'embauche après l'obtention du diplôme.
- 4.3 *Avoir des structures et des procédures établies qui garantissent des cours, des évaluations et des certificats adaptés aux besoins actuels et futurs du marché de l'emploi\**  
Les programmes/cours d'EFPP sont périodiquement révisés en interne (par ex. en les validant par rapport aux analyses récentes) et/ou en externe (par ex. agences nationales) pour les adapter aux futurs besoins en matière de compétences. Cela nécessite potentiellement la participation des représentants du marché de l'emploi dans les procédures scolaires (par ex. examens) et/ou structures (par ex. conseils d'établissement).
- 4.4 *Avoir du personnel (par ex. « job coaches », conseillers d'orientation, mentors) et des ressources disponibles en permanence durant toute la transition et la période d'embauche\**  
Des programmes de coaching professionnel, des services d'orientation professionnelle ou d'accompagnement, y compris assistance après traitement et préparation des employeurs, sont en permanence à la disposition des apprenants avec BEP/handicaps cherchant un emploi sur le marché libre du travail et dans le cas d'un premier emploi.
- 4.5 *Avoir des compensations financières à proposer de manière durable aux employeurs, c.-à-d. aussi longtemps que nécessaire, pour compenser les capacités réduites de travail des employés avec BEP/handicaps*  
Les compensations financières sont disponibles en permanence, par ex. par le biais de subventions salariales versées par des autorités nationales ou locales.
- 4.6 *Avoir des systèmes spéciaux qui ramènent les apprenants (au moins temporairement) dans des systèmes ordinaires pour leur éviter d'être en permanence dans la même filière*  
Les apprenants avec BEP/handicaps sont ramenés dans la scolarisation en milieu ordinaire par le système spécial à certains stades (par ex. l'agence pour l'emploi évalue leur état de préparation à un stage en entreprise ou leur besoin en cours pré professionnel), afin de ne pas être en permanence bloqués dans une seule filière pédagogique.
- 5.1 *Avoir mis en place un cadre légal national/fédéral sur l'éducation inclusive dans l'enseignement secondaire/secondaire de deuxième cycle\**  
Un cadre légal national/fédéral sur l'éducation inclusive dans l'enseignement secondaire/secondaire de deuxième cycle a été mis en place avec : des objectifs nationaux sur l'éducation inclusive ; des dispositions relatives aux apprenants avec BEP/handicaps ; une décentralisation des responsabilités (niveaux régional et local) ; davantage d'approches centrées sur les apprenants et une certaine flexibilité pour gérer la diversité et les apprenants avec BEP/handicaps dans tout le pays.
- 5.2 *Avoir mis en place un système qui garantit le droit des apprenants avec BEP/handicaps qui ne peuvent pas suivre l'enseignement secondaire/secondaire de deuxième cycle en milieu ordinaire à un enseignement secondaire de deuxième cycle adapté ou spécial (cadre légal sur « l'éducation pour tous »)*



---

Les politiques mises en œuvre sur la base de « l'éducation pour tous » donnent aux apprenants avec BEP/handicaps (qui ne peuvent pas suivre l'enseignement secondaire de deuxième cycle en milieu ordinaire/EFP) le droit à un enseignement secondaire de deuxième cycle/EFP adapté ou spécial.

**5.3 *Avoir mis en place un cadre légal sur le handicap qui garantit : les droits civils et la délégation des responsabilités respectives aux niveaux local et régional, en favorisant l'innovation et la coopération entre les parties prenantes correspondantes dans l'EFP***

Le cadre légal sur le handicap, l'égalité des chances et/ou l'anti-discrimination garantissent : les droits civils (par rapport à l'embauche, l'enseignement, l'accessibilité, la citoyenneté, etc.) et la délégation des responsabilités respectives aux niveaux local et régional, en favorisant l'innovation et la coopération entre les parties prenantes correspondantes dans l'EFP.

**5.4 *Avoir mis en place un cadre légal sur l'emploi des individus avec BEP/handicaps (directive, stratégie nationale) où l'inclusion des apprenants avec BEP/handicaps sur le marché du travail est la priorité pour assurer : l'accompagnement pour l'emploi des personnes avec BEP/handicaps ; la coopération des parties prenantes ; des politiques actives pour promouvoir l'emploi au niveau local***

Les politiques donnent la priorité à l'inclusion des apprenants avec BEP/handicaps sur le marché libre du travail en mettant l'accent sur l'accompagnement supplémentaire ; les politiques actives favorisent l'emploi au niveau local ; les politiques encouragent les liens entre l'EFP, la formation pratique des apprenants dans les entreprises et l'accompagnement à l'emploi après l'obtention du diplôme.

**5.5 *Avoir mis en place un cadre légal pour l'accompagnement nécessaire aux écoles (qui acceptent les apprenants avec BEP/handicaps) et/ou aux apprenants et aux parents\****

Les politiques assurent l'accompagnement adéquat (par ex. financement supplémentaire, ratios personnel : apprenants plus élevés, personnel d'accompagnement, équipes pluridisciplinaires, matériel pédagogique adapté, camarades de classe, réduction d'impôt, accès aux services d'accompagnement, etc.) aux écoles qui prennent des apprenants avec BEP/handicaps et aux apprenants avec BEP/handicaps et à leurs parents.

**5.6 *Avoir mis en place un cadre légal permettant aux établissements d'EFP de proposer des niveaux différents de stages d'apprentissage différents avec des cursus différents, aboutissant à des niveaux de qualification différents\****

Des politiques flexibles permettent aux établissements d'EFP de proposer des programmes d'EFP de niveaux différents avec des cursus différents, aboutissant à des niveaux de qualification différents, en vue de répondre aux besoins individuels. Ces politiques offrent aussi la possibilité de passer d'une version longue de stage en entreprise à une version courte et/ou à un programme EFP différent.

**6.1 *Maintenir un environnement d'engagement, d'attentions et d'appartenance qui, outre les attitudes positives, contribue à la création de l'égalité des chances\****

Le personnel croit en les aptitudes des apprenants et voit des opportunités plutôt que des défis. Leur objectif est de rendre tous les apprenants plus confiants et sûrs d'eux dans ce qu'ils font. Ils responsabilisent les apprenants pour qu'ils aient une meilleure estime de soi et développent leur personnalité.



- 6.2 *Préserver les effets positifs des équipes pluridisciplinaires et le travail en équipes coordonnées\**  
Les équipes pluridisciplinaires jouent des rôles clairs (enseignants, kinésithérapeutes, psychologues, conseillers d'orientation, orthophonistes, formateurs, orientation professionnelle, etc.), travaillent en équipes et coopèrent à un haut niveau de communication interne (coaching par les pairs, discussions informelles, résolution collaborative des problèmes, etc.) et de communication externe avec d'autres services.
- 6.3 *Proposer d'autres possibilités de formation et de formation professionnelle pour un enseignement de qualité\**  
L'EFPP propose de la formation continue à tous les enseignants et au personnel d'accompagnement de manière continue dans le cadre du développement professionnel, y compris enseignement par des pairs, séminaires sur les BEP, séminaires sur des thèmes précis, etc.
- 6.4 *Adapter les méthodes et les techniques pédagogiques à l'école et dans les entreprises\**  
Les enseignants/formateurs sont en mesure d'adapter leurs méthodes pédagogiques pour qu'elles répondent aux besoins des employeurs et ont suffisamment de ressources pour assurer un travail et un accompagnement individuels et innovants.
- 6.5 *Le personnel entretient des relations avec les entreprises pour des formations pratiques et des embauches*  
Le personnel entretient de bonnes relations et les réseaux avec les employeurs au niveau local pour la formation pratique des apprenants et pour trouver des emplois après l'obtention du diplôme.
- 6.6 *Accompagner suffisamment le personnel enseignant pour répondre aux besoins des apprenants\**  
Un accompagnement méthodologique, technique et psychologique suffisant est assuré au personnel enseignant pour adapter les cursus et le matériel aux apprenants avec BEP/handicaps.
- 7.1 *Maintenir un bon équilibre entre les sujets théoriques/académiques et la formation pratique\**  
Les programmes d'EFPP procurent un bon équilibre entre les sujets théoriques/académiques et la formation pratique/apprentissage par la pratique.
- 7.2 *Mettre davantage l'accent sur des approches d'apprentissage sur le tas/pratique/en situation réelle qui comportent également des sujets théoriques//académiques\**  
L'accent est mis sur des approches d'apprentissage apprendre en faisant/apprendre sur le tas (au contraire des approches théoriques), avec des matières principales intégrées dans les projets.
- 7.3 *Sauvegarder les approches centrées sur les apprenants\**  
Une approche centrée sur les apprenants adapte les méthodes et le matériel pédagogiques, les cursus, les méthodes d'évaluation et les objectifs, etc., aux besoins individuels.
- 7.4 *Utiliser des plans individuels pour l'enseignement, l'apprentissage, la formation et la transition\**  
Des cursus individuels, des plans d'enseignement/apprentissage/formation individuels, des plans de transition individuels, etc., sont élaborés et mis en place.



- 7.5 *Tenir compte du développement des compétences sociales et du bien-être\**  
Une attention particulière est accordée au développement des compétences sociales et au bien-être, par ex. compétences personnelles et sociales, droits, devoirs de citoyenneté, activités de la vie quotidienne (AVQ).
- 7.6 *Utiliser des méthodes et des approches d'enseignement innovantes\**  
Des méthodes et des approches d'enseignement innovantes sont mises en œuvre, par ex. apprentissage par les pairs, jeux de rôles, tâches d'apprentissage authentiques, utilisation de jeux pour certaines matières (par ex. les mathématiques).
- 7.7 *Sauvegarder la flexibilité des opportunités/cours d'EFP pour permettre de progresser d'un niveau à l'autre\**  
Les opportunités/cours d'EFP sont flexibles, de sorte que les apprenants peuvent démarrer à un programme de niveau inférieur et accéder à un programme de niveau supérieur soit avant soit après l'obtention du diplôme.
- 7.8 *Superviser la formation pratique dans les entreprises et proposer des modèles d'emplois assistés avec diminution progressive de l'intensité de l'accompagnement\**  
Les apprenants sont assistés/accompagnés par du personnel (enseignants, formateurs, assistants, « job coaches », mentors, etc.), aussi bien durant leur formation pratique en entreprises qu'après l'obtention de leur diplôme. Les jeunes qui ont trouvé un emploi salarié sont accompagnés dans leur travail par des « job coaches »/assistants par le biais du modèle d'emploi assisté, avec diminution progressive de l'intensité de l'accompagnement.
- 7.9 *Accompagner les apprenants et les employeurs durant la phase de transition vers le marché libre du travail\**  
Les conseillers d'orientation informent et orientent les apprenants au sujet des possibilités d'emploi, facilitent et encouragent les contacts avec les employeurs, les aident à proposer leurs candidatures, informent et accompagnent les employeurs et procurent aux jeunes une assistance supplémentaire si nécessaire, etc.
- 7.10 *Prévoir des activités de suivi pour maintenir l'emploi des apprenants dans les entreprises\**  
Les activités de suivi répondent aux besoins des jeunes et des employeurs en vue de maintenir l'emploi d'un apprenant une fois qu'il en a trouvé un.
- 7.11 *Proposer des formations professionnelles (cours, programmes et expérience professionnelle) qui comprennent du travail en situation réelle avec des clients réels*  
Le travail est effectué dans le cadre du programme d'EFP sur des commandes de clients, etc., avec des contacts réels avec les clients.
- 7.12 *Se concentrer sur les capacités des apprenants\**  
Les apprenants avec BEP/handicaps sont responsabilisés, sur la base de leurs capacités : ce qu'ils *peuvent* faire, NON PAS ce qu'ils *ne peuvent pas* faire. Cela repose sur la ferme croyance des apprenants et des enseignants en les forces et possibilités des apprenants, comme moyen de renforcer l'estime de soi et la confiance en soi.
- 8.1 *Travail en commun, solide collaboration, bon réseautage, un esprit ouvert de coopération\**  
Il existe un bon réseautage et une bonne collaboration avec les différentes parties prenantes au niveau local, notamment : municipalité, service pour l'emploi, services



d'accompagnement, chambres de commerce, ONG, organismes bénévoles, parents, syndicats, etc.

**8.2 *Échanger et coopérer avec les parents sur un pied d'égalité\****

Les relations sont bonnes et les parents participent activement en partenaires égaux.

**8.3 *Faire ressortir les attitudes positives des parties prenantes et des apprenants/enseignants\****

Les employeurs ont des expériences positives avec les stagiaires et les employés avec BEP/handicaps ; les parents ont des expériences positives avec l'EFPP et les bureaux de recrutement ; les apprenants apprécient l'accompagnement dont ils bénéficient ; les financeurs ont un retour sur leur investissement.

**8.4 *Préserver les relations avec les employeurs/entreprises locaux pour la formation pratique et des opportunités d'emploi fondées sur la confiance et les expériences passées\****

Les relations solides (c.-à-d. qui existent depuis longtemps, bien établies et stables) se traduisent par un pourcentage élevé d'apprenants obtenant un emploi dans l'entreprise où ils ont effectué leur formation pratique parce que les entreprises ont confiance car elles savent, grâce à leur expérience passée, qu'elles pourront bénéficier de l'accompagnement nécessaire.

**9.1 *Créer un choix différencié de niveaux de qualification***

Il existe des programmes et des certificats d'EFPP différents, ciblant l'acquisition de qualifications et de compétences différentes, avec des options pour l'accréditation de la réalisation des objectifs définis individuellement.

**9.2 *Attribuer des portfolios/certificats/documents suivant les réalisations et les compétences\****

Les documents/portfolios se réfèrent aux compétences et aux réalisations et parfois également à l'accompagnement requis sur le lieu de travail.

**9.3 *Attribuer les mêmes certificats que pour leurs pairs sans BEP/non handicapés***

Les apprenants reçoivent un enseignement équivalent ; les certificats sont les mêmes que pour leurs pairs sans BEP/non handicapés, même si la durée était plus longue ou s'il leur a fallu plus d'aide.

**9.4 *Certifier les compétences liées au travail et à la vie quotidienne outre les certificats officiels***

Les apprenants individuels peuvent obtenir différents niveaux de certificats avec le soutien et la reconnaissance des employeurs locaux.

**9.5 *Élaborer et mettre en place des cursus individuels et flexibles\****

L'élaboration et la mise en place de cursus individuels est possible dans le cas d'une approche flexible.

**9.6 *Mettre en place l'inclusion inversée***

Les cours et services d'EFPP et les centres d'EFPP sont ouverts à leurs pairs sans BEP/non handicapés.

**9.7 *Se concentrer sur les besoins plutôt que sur les diagnostics***

Les besoins particuliers sont définis de manière flexible et ouverte et les dispositions reposent sur les besoins particuliers (par ex. réduction du décrochage scolaire).

**9.8 *Coopération entre le milieu ordinaire et le milieu spécialisé***



---

Les écoles spécialisées et les écoles ordinaires collaborent et s'entraident pour diminuer les décrochages scolaires.

**9.9 *Prévoir des filières et des options différentes qui permettent l'approfondissement (c.-à-d. horizontal) ou la progression (c.-à-d. verticale)\****

Il existe : des options destinées à améliorer une qualification mais également les niveaux ; des possibilités pour les apprenants de changer d'avis et passer à un programme différent ; des options pour choisir entre des professions différentes et pour avoir un certificat académique et/ou professionnel ; des options pour choisir un cursus adapté.

**9.10 *Stratégie de diminution du décrochage scolaire\****

L'école prend des mesures éducatives préventives contre les décrochages scolaires en étroite coopération avec les services sociaux locaux et de façon à ce que celui qui abandonne ses études trouve de nouvelles alternatives.

**9.11 *Encourager toutes les parties prenantes à s'engager dans les stratégies d'amélioration et d'assurance qualité\****

Les programmes sont mis en place et certifiés pour améliorer la qualité de l'EFP et améliorer en permanence la préparation des apprenants au véritable marché du travail.

**9.12 *S'assurer que les apprenants, les familles et toutes les autres parties prenantes connaissent et comprennent les possibilités d'apprentissage***

Les informations sur les possibilités d'apprentissage sont présentées et diffusées de manière efficace, par ex. en fournissant des fiches d'information faciles à comprendre avec divers liens internet vers des portails d'offres d'emplois, des renseignements sur la façon de trouver d'autres pistes et les dates clés de l'année.

**9.13 *S'assurer que les écoles ont mis des politiques inclusives claires en pratique***

L'égalité fait partie intégrante de la pratique et peut s'observer dans l'interaction entre enseignants et apprenants, sur la base d'une politique inclusive claire au niveau de l'école avec des stratégies de mise en œuvre et de supervision des progrès réalisés.

**9.14 *Mettre en place une politique sans risque/une politique de retour***

Les apprenants peuvent revenir dans l'établissement d'EFP si leurs expériences professionnelles ne se passent pas comme prévu (politique sans risque).

**9.15 *Mettre en place les mêmes politiques dans chaque école***

La politique nationale relative à l'égalité de l'EFP est mise en place de la même façon dans chaque école.

**9.16 *Changer la structure et la durée du programme d'EFP si nécessaire\****

L'établissement d'EFP est flexible, en garantissant que la structure et la durée des programmes d'EFP répondent aux besoins des apprenants, par ex. via une extension de la durée des cours, des stages plus longs en classes préparatoires, en mettant plus particulièrement l'accent sur les cours pratiques que sur les cours théoriques, etc.

**9.17 *Évaluer les apprenants avant le démarrage des cours afin d'adapter un programme d'EFP à l'individu\****

Les apprenants participent aux évaluations avant le démarrage du programme d'EFP de façon à choisir le programme d'EFP le plus approprié, en fonction des aptitudes et des souhaits des apprenants.



---

*9.18 Les phases pratiques supervisées qui se déroulent avant la fin des études sont obligatoires/impératives pour tous les apprenants\**

Tous les apprenants participent à une expérience professionnelle obligatoire et supervisée ; à des formations pratiques courtes sur le marché libre du travail ; à des formations pratiques de longue durée (par ex. 24 semaines) pour contrôler leurs aptitudes et établir des relations avec leurs futurs employeurs.

### ANNEXE 3 PRESENTATION DES FACTEURS DANS CHACUN DES QUATRE MODELES

Facteur	Modèle de gestion des établissements d'EFP	Modèle d'enseignement et formation professionnels	Modèle de l'apprenant	Modèle du marché du travail
2.1	X		X	
2.2	X			
2.3	X		X	X
2.5	X			
2.6	X		X	
2.7	X	X	X	
2.8	X	X	X	X
3.1				X
3.3			X	X
4.2			X	X
4.3			X	X
4.4	X	X	X	X
5.1	X	X		
5.5	X	X	X	
5.6	X	X	X	X
6.1		X	X	
6.2	X	X		
6.3	X			
6.4		X	X	X
6.6	X	X	X	
7.1		X	X	X
7.2		X	X	X
7.3	X	X	X	
7.4	X	X	X	X
7.5		X	X	X
7.6		X		
7.7	X	X	X	
7.8		X	X	X
7.9	X	X	X	X
7.10		X	X	X
7.12		X	X	
8.1				X
8.2			X	
8.3		X		
8.4				X
9.2	X		X	X
9.5	X	X		
9.9	X		X	
9.10		X	X	
9.11	X			
9.16	X		X	
9.17	X		X	
9.18		X	X	X
A.		X	X	
B.	X	X	X	X
C.				X
D.			X	X
E.		X	X	
F.	X	X	X	X



# FR

**Secrétariat:**

Østre Stationsvej 33  
DK-5000  
Odense C  
Denmark  
Tel: +45 64 41 00 20  
[secretariat@european-agency.org](mailto:secretariat@european-agency.org)

**Bureau de Bruxelles:**

Avenue Palmerston 3  
BE-1000  
Brussels  
Belgium  
Tel: +32 2 280 33 59  
[brussels.office@european-agency.org](mailto:brussels.office@european-agency.org)

[www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

